

ДО ДЖЕРЕЛ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Вступна стаття

Сучасні глобалізаційні, інтеграційні, мультикультурні перетворення в суспільстві зумовлюють актуальність одного з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави – вивчення іноземних мов і їх викладання. У цьому контексті, враховуючи вимоги часу, постає необхідність удосконалення вивчення іноземних мов, зокрема оновлення та переосмислення цілей навчання не лише відповідно до вимог освітньої системи України, а й до рекомендаційних документів Ради Європи з мовної освіти та принципів Болонської декларації.

З метою розробки нових, ефективніших способів та методів іноземної освіти та розв'язання завдань забезпечення якісного оволодіння іноземними мовами учнями середніх навчальних закладів важливо звернутись до історії вітчизняної освітньої теорії і практики, зокрема, щодо обґрунтування включення іноземних мов до змісту шкільної освіти, відстеження пріоритетів у їх навчанні, аналізу організації навчання, форм і методів такої діяльності, що дасть змогу позбутися багатьох недоліків, простежити динаміку розвитку освітнього напрямку, визначити ефективні шляхи навчання іноземних мов у шкільній освіті сьогодні.

Особливий інтерес становить період другої половини ХІХ – початку ХХ ст., коли у викладанні іноземних мов відкрилася нова сторінка, яка відзначалася значним зростанням уваги як до стародавніх, так і до нових мов як одного з найважливіших компонентів загальної освіти, з одного боку, і як вимоги нових соціально-економічних реалій часу, з іншого.

Водночас друга половина ХІХ ст. позначалася зростанням інтересу до нових мов як з боку суспільства, так і з боку лінгвістів-науковців, які зосередили свою увагу на порівнянні фактів мови у процесі її історичного розвитку, дослідженні морфології і фонетики – мова все більше сприймалася як живий динамічний організм. Саме у цей час лінгвісти буквально «відкрили» для себе живе мовлення з його своєрідною вимовою, яка не вкладалася в традиційні буквені формули. Це, в свою чергу, дало поштовх розробці нових методичних ідей у вивченні «живих» західноєвропейських мов, які виходили за рамки норм, нав'язаних способом викладання латинської мови.

У системі навчання іноземних мов у середній школі другої половини ХІХ ст. актуалізувалася проблема методів їх вивчення. У цьому контексті з історико-педагогічного погляду заслуговує на увагу стаття викладача французької мови колегії Павла Галагана І. Гливінка «Завдання і методи вивчення нових мов у середній школі», предметом розгляду якої

є два аспекти: по-перше, для чого потрібно вивчати іноземну мову, по-друге, яким чином потрібно її вивчати. Стаття містить цінний матеріал стосовно методологічних складових становлення системи вивчення іноземних мов у зазначений період, а також пошуку ефективної методики їх викладання.

В умовах актуальних суспільних та соціально-економічних перетворень автор намагався визначити спрямованість вивчення іноземних мов і встановив, що вона має дві складових: теоретичну і практичну. Враховуючи теоретичні підходи до їх сутнісної характеристики, автор відзначив методологічну розмитість у їх розумінні серед педагогічної громадськості, нечіткому розмежуванні у змісті обох складових. І. Гливінко запропонував власне розуміння цілей щодо вивчення чужих мов: теоретичне знання передбачає уміння читати іноземну книгу без систематичного і чіткого знання граматики, а під практичним знанням розглядав уміння не тільки розуміти текст для читання, але й уміння розмовляти іноземною мовою та хороше знання граматики.

На думку автора, в середній школі оптимальним є необхідність формування теоретичного знання, а практичне знання повинні формувати спеціальні училища, випускники яких безпосередньо матимуть справу з іноземцями та іноземними мовами. Відповідно теоретичний рівень підготовки передбачав уміння читати іноземні книги без обов'язкового знання граматики. Саме такий рівень знання іноземної мови повинна сформувати середня школа: «Якщо учні, які закінчили гімназію, спрапляться з німецькою чи французькою книгою, гімназія зробила по відношенню до мови свою справу, вона дала те необхідне, що від неї можна вимагати» [1, с. 65].

Проаналізувавши існуючий стан викладання іноземних мов у середніх освітніх закладах, автор виокремив основні причини незнання учнями іноземної мови. Однією з таких він визначив популярне стереотипне твердження, що причина криється у малій кількості годин на вивчення іноземних мов: «Кількість уроків та давні мови, ось дві стереотипних в останній час формули, якими пояснюються усі невдачі середньої школи. Чому учні не знають географії? Мало уроків, говорить учитель географії. Чому слабкі в історії? Мало уроків, говорить учитель історії. Чому не розуміють самої простої французької фрази? Мало уроків, говорить учитель французької мови. І потім всі проголошують хором: багато уроків з давніх мов» [1, с. 66].

Ще одну причину І. Гливінко виокремив на основі вивчення розподілу годин на вивчення інозем-

них мов у навчальних планах середньої школи і встановив, що відведена на їх вивчення кількість годин достатня. Водночас, він актуалізував необхідність звернути увагу на розподіл уроків по класах, а «...саме: на початку вивчення мови необхідно приділити мові, як можна більше уроків, і потім уже поступово зменшувати їх кількість» [1, с. 66]. У цьому контексті автор статті, враховуючи зазначені зауваження, запропонував розподіл уроків нових мов по класах, на його думку, була б значно правильнішою і певною мірою полегшила б вивчення нових мов, не додавши жодного уроку до суттєвої кількості.

Ще одна причина незнання нових мов учнями класичних шкіл – це не лише їх другорядне, а й напівобов'язкове становище стосовно інших предметів.

Найголовнішою причиною, в якій варто шукати недоліки вивчення іноземних мов, є не цікавість та складність тих прийомів, які застосовуються у викладанні – це недоліки чисто методичного характеру: «У методі викладання часто лежить головна причина успішності викладання, і це особливо видно при вивченні нових мов» [1, с. 67].

Автор у порівняльному аспекті охарактеризував старі та нові методи викладання іноземних мов із зазначенням позитивних сторін та недоліків їх

застосування. В кінці статті він доходить висновку: «Одним словом, один метод (старий – Н.Г.), не дає учням знань навіть таких, щоб розуміти прочитану ними іншомовну книгу; другий (новий – Н.Г.) не лише привчає учня до читання книг, а й дає йому можливість розуміти живу іншомовну мову і навіть розмовляти в разі необхідності чужою мовою» [1, с. 75].

Стаття закінчується неоднозначним запитанням: «Якому з них віддати перевагу?», ніби закликаючи громадськість до обговорення, дискусії стосовно одного з найважливіших освітніх питань того часу – вивчення іноземних мов: мети, завдань, форм та методів навчання, ролі іноземних мов у змісті середньої освіти.

Вважаємо, що віднайдене маловідоме джерело дасть змогу більш повно зрозуміти погляди на вивчення чужих мов у змісті середньої освіти у другій половині XIX – на початку XX ст., з'ясувати методологічні підходи та методичну спрямованість процесу викладання в зазначений період, ознайомитися з педагогічною думкою стосовно розробки теорії навчання іноземних мов та формування змісту навчання в середніх навчальних закладах України.

Наталія Гончаренко

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ НОВЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

При тех требованиях, которые предъявляет современная жизнь к каждому образованному человеку, знание новых языков представляется насущною необходимостью, сознаваемою громадным большинством. Что потребность изучения языков ощущается в сильной степени, видно отчасти из числа самоучителей всевозможных языков, издаваемых ежегодно и расходящихся в публике с быстротой, сравнительно, для учебника, поразительной. Покупаются не только заведомо шарлатанские книжки, обещающие в две три недели выучить иностранному языку, как родному, но расходятся не одним изданием и такие серьезные, объемистые и дорогие самоучители, как Гуссена и Лангеншейдта.

Всюду среди специалистов мы замечаем небывалое оживление, необычную деятельность, стремящиеся к изысканиям методов преподавания, к уяснению задач изучения языков. Изобретаются новые методы, издаются новые учебники применительно к этим методам, изыскиваются всевозможные пути к облегчению и ускорению усвоения иностранных языков. Собираются съезды нефилологов, открываются летние курсы языков для иностранцев в Париже, Марбурге, Женеве и других городах.

Все эти факты являются яркими показателями назревшей в обществе потребности в знании иностранных языков, а горячие споры

специалистов в вопросах методологических указывают на то, что современная, в некоторых школах бывшая, система преподавания и изучения языков далеко не вполне удовлетворяет требованиям, преподаваемым обществам и жизнью.

Старая система подвергается пересмотру, ее приемы критикуются; на сцену выступают новые методы, которые в свою очередь становятся предметом горячих споров, нападок и обсуждений. Из этого оживленного, зачастую разного обмена мыслей, ясно прежде всего, что есть что-то неладное, что требует поправки. Действительно, надо сознаться, что система обучения языкам, практикуемая в нашей средней школе, далека от того, чтобы быть не только совершенной, но и сколько-нибудь удовлетворительной; результаты этой системы у всех на глазах: ни гимназии, ни реальные училища. Ни кадетские корпуса не дают учащимся даже самых необходимых знаний иностранных языков. И если в классических гимназиях есть удобный предлог свалить незнание новых языков на злосчастные, в данное время, древние языки, то неклассические средние школы. Где древние языки не могут, за своим отсутствием, помешать изучению новых, служат блестящим доказательством того, что не только в языках латинском и греческом лежит причина незнания языков французского и немецкого.

Если мы станем доискивать причины того грустного явления. То нам необходимо придется натолкнуться на вопрос о задачах, и в связи с этими последними, на вопрос о методах преподавания языков.

Прежде чем приступить к изучению нового языка, необходимо уяснить себе, как понимать это изучение, иными словами: что значит изучить и знать язык, и к чему нужно стремиться при изучении языка? Вопрос, по-видимому, прост и естествен, на столько прост, что кажется общим местом, а между тем он до сих пор разрешался как то своеобразно или не разрешался вовсе.

В самом деле, что это значит – знать какой-нибудь язык? Все мы, окончившие классические гимназии, считаем себя знающими латинский и греческий языки, а попадись в газете какая-нибудь латинская цитата, и самый добросовестный классик становится в тупик и должен обращаться к толковому словарю. Значит как будто мы латинского языка и не знаем, что между тем опять таки не будет правильно, потому что большинство из окончивших классическую гимназию все таки хоть кое как справятся с латинской или греческой книжкой, а уж грамматику прям таки знают и часто очень добросовестно.

Следовательно знания языка можно понимать различно. Знание грамматических тонкостей языка есть знание, и понимание фразы без умения отличить встречающуюся в ней грамматическую тонкость есть также знание.

Поэтому прежде всего необходимо ясно и точно определить: какая в количественном и качественном отношении степень знания языка наиболее необходима и наиболее возможна в средней школе?

Необходимо прежде всего разрешить вопрос: для чего нужно изучать иностранный язык? Разрешив его, можем приступить и к решению другого вопроса: как нужно изучать язык?

Первый вопрос – о задачах, второй – о методе.

Какие же цели можно преследовать при изучении иностранных языков? Обыкновенно, на такой вопрос всегда дают ответ: есть две цели изучения языков: знание теоретическое и знание практическое. Притом эти определения двух знаний объяснились довольно странно: под теоретическом – понималось знание по преимуществу грамматики и некоторая способность читать книги и переводить, под практическим – умение говорить на иностранном языке, для чего изучение грамматики предполагалось излишним. Весь курьез заключается в том. Что для чтения книг точное знание грамматики считалось неизбежным, а говорить считалось возможным и без грамматики, когда на практике оказывается со-

вершенно обратное: можно прекрасно понимать иностранную книгу, не изучив грамматики, и невозможно ни одной фразы построить правильно, не зная хорошо грамматики. Путаница понятий очевидная. Следовательно, старинное определение теории и практики не согласно с действительностью. Если вдуматься в определение этих понятий теоретического и практического знания языка, то мы увидим, к удивлению многих, быть может, что то, что принято называть знанием теоретическим, следовало бы просто называть меньшим знанием практическим. В самом деле, почему понимать речь разговорную называется знать язык практически, а понимать ту же речь в книге – знать его теоретически?

Но так как эти определения «практически» и «теоретически» слишком ввелись в сознание большинства, то оставим их покуда с тою только поправкой, что под теоретическим знанием будем понимать умение читать иностранную книгу, без систематического а строгого знания грамматики, а под практическим знанием будем понимать умение не только понимать читаемое, но и умение говорить на иностранном языке, и необходимое для этого хорошее знание грамматики.

Теперь постараемся определить, какое знание языка наиболее необходимо, а какое средняя школа может дать?

Конечно практическое знание языка, то есть умение читать, писать и говорить на нем, есть идеальное знание. Но эта степень знания должна так и остаться идеальной для средней школы и, как все идеальное непостижимой. Полное, всестороннее изучение языка немыслимо в средней школе не по одной причине, и главная из них: недостаток времени и количество учебников на класс. Если вторая причина, может быть, хотя бы в далеком будущем устранена, то первая, вероятно останется вечной. И если даже допустить, что в интернатах возможно научить учеников говорить на иностранном языке, то по моему убеждению, время потребное для этого, неизбежно вредно отразится на приобретении других знаний. Таким образом я не уверен в возможности достичь в средней школе практического знания языка, или лучше сказать, уверен в его невозможности.

Но так ли нужно такое полное и всестороннее знание языка, или, лучше сказать, умение говорить на нем? И стоит ли на него тратить время, если оно такое дорогое? Мое крайнее убеждение, что этого не нужно. По той простой причине, что очень редко кому из окончивших среднюю школу придется на практике приложить такие знания. Где он будет говорить на иностранном языке? В России? Можно сказать с уверенностью, что громаднейшему большинству

не приходится не только произносить в своей жизни иностранных слов, но и слышать то удаётся очень редко. За границей? Но ведь за границу ездят очень немногие: а если кому придется побывать за границей, тот при хорошей подготовке не потеряется и быстро освоится с иностранным языком на месте. Не говорю уже о том, что средняя школа вообще не должна преследовать цель небольшого меньшинства, а давать только то, что необходимо громадному большинству. О практическом знании языка должны заботиться специальные училища, ученики которых по окончании курса будут неизбежно иметь дело с иностранцами и иностранными языками.

И так, средняя школа должна дать только так называемое теоретическое знание языка. В чем же состоит такое знание?

До сих пор, как я уже имел случай заметить, под теоретическим знанием предполагалось преимущественно знание иностранной грамматики и, пожалуй, некоторое умение переводить. О бесцельности исключительного изучения грамматики и бесполезности такого изучения в наше время, пожалуй, не стоит и говорить. Это сознается громадным большинством и ополчатся против этого – напрасная потеря времени. Теоретическим знанием языка мы будем называть не знание грамматики, а умение читать иностранные книги.

Что при изучении иностранного языка нашим молодым людям, окончившим среднюю школу, наиболее важно достичь именно такой степени знания языка, чтобы уметь справиться с иностранной книжкой, журналом, газетой – в этом, мне кажется, могут быть сомнения. Следовательно цель, которую школа должна ставить, заключается в том. Чтобы дать своим питомцам именно такую степень знания. Если ученики, окончившие гимназию, справятся с немецкой или французской книжкой, гимназия сделала по отношению к языку свое дело, она дала то необходимое, что от нее можно требовать. Если она даст больше, если она научит своего ученика не только понимать книгу, но и понимать разговорную речь, если она его научит правильно писать и, может быть, даже научит его умению построить иностранную фразу, она даст больше, чем необходимо, и поставит своего ученика на такую ступень знания, которая будет переходной от так называемого теоретического знания к так называемому практическому знанию. И средняя школа может дать такую степень знаний. Она может дать больше сведений из иностранного языка чем самые необходимые.

От чего же она их до сих пор не давала и не дает?

«Много уроков древних языков!». «Мало уроков по новым языкам!»

Что много уроков языковых древних, это верно; но что мало уроков языковых новых это не совсем так. Опять-таки, как я уже заметил, о вреде древних языков можно говорить только в классических гимназиях. Отчего же реалисты, кадеты, гимназисты всех ведомств имеют такие смутные представления о новых языках?

Количество уроков и древние языки, вот две стереотипных в последнее время формулы, которыми объясняются все неудачи средней школы. Почему ученики не знают географии? Мало уроков, говорит учитель географии. Почему слабы в истории? Мало уроков, говорит учитель истории. Почему не понимают самой простой французской фразы? Мало уроков, – говорит учитель французского языка. И потом все возглашают хором: много уроков по древним языкам!

Посчитаем теперь, так ли мало уроков, например, французского языка. На все классы в гимназии приходится **19** уроков в неделю. Это по самому грубому расчету составит от **500** до **550** уроков в течение курса! Так неужели же в **500–550** уроков нельзя добавить каких-нибудь результатов, да еще с детьми славянской расы, которая так славится своей способностью к восприятию языков? Можно говорить о том, что лучше было бы, если бы было больше уроков, это понятно, по той простой логической причине, что если чему-нибудь посвятить больше времени, то это что-нибудь можно лучше сделать; но говорить, что **500–550** уроков на столько мало, что ничего нельзя сделать, это, мне кажется, уже не совсем правдоподобно. Я даже, как это не ужасно, решусь сказать, что для тех целей, которые может поставить себе средняя школа, современного количества уроков совершенно достаточно. Но что существенно необходимо изменить – это распределение уроков по классам, а именно: при начале изучения языка необходимо уделить языку, как можно больше уроков, и потом уже постепенно уменьшить их количество. Затем очень вредно отзывается на изучении языка слишком незначительный промежуток между началом изучения двух языков. Это безусловно вредит делу, и самое меньшее, что может быть, это, по крайней мере, два года между началом изучения одного и другого языка. Принимая в соображения эти два обстоятельства, можно было бы изменить распределение уроков новых языков по классам следующим образом. Если начать немецкий в I классе, то **19** уроков можно распределить так: I кл. – **5** ур., II – **4**, III – **3**, IV и V по **2**, VI, VII, VIII по по **1** уроку. Тогда французский можно начать с III класса и уроки распределить таким образом: III кл. – **6** ур., IV – **4** ур., V – **3**, VI – **3**, VII – **2**, VIII – **1**. Такая система распределения языков и уроков по классам была бы значительно правильнее, и в

сильной степени облегчила бы изучение новых языков, не прибавив ни одного урока к существующему количеству.

Кроме порядка распределения уроков по классам сильно вредит делу преподавания языков положение, отведенное им в классических гимназиях, а именно, отнесение новых языков к предметам не только второстепенным, но и полубязательным. Такое положение их вызывает известное пассивное отношение к делу не только учеников, но, надо говорить правду, иногда и преподавателей. Это второстепенное положение вредит делу больше, чем может показаться с первого взгляда.

Но главная причина, в которой следует искать плохого знания иностранных языков питомцами наших средних учебных заведений, это – скучность и трудность тех приемов, которые практикуются при преподавании; недостатки, следовательно, чисто методического характера. В методе преподавания часто лежит главная причина успешности преподавания, и это особенно видно при изучении новых языков.

Посмотрим теперь, какой метод практикуется у нас, и нет ли какогонибудь другого, которым можно было бы заменить существующий, если он оказывается неудовлетворительным.

Я постараюсь дать некоторое представление о двух методах преподавания языков и, может быть, сумею показать, какой из них заслуживает большего внимания.

До сих пор во всех школах практиковался, а в громадном большинстве практикуется и теперь, следующий метод обучения.

Берется какойнибудь учебник, в котором, после сообщения иностранного алфавита и кратких сведений о произношении, почти с первого параграфа начинается изучение грамматики. Поэтому в начале каждого параграфа жирным шрифтом напечатана грамматическая форма, а в дальнейших параграфах и грамматическая формула. Затем идет два столбца иностранных слов, с их русским значением. После слов идут фразы для перевода с иностранного языка на русский и обратно, причем эти переводы имеют своим значением укрепление в памяти ученика той формы, которая напечатана в начале параграфа жирным шрифтом. Эта форма является в большинстве случаев.

Единственным объединяющим элементом всех фраз для перевода, и чаще всего не только между отдельными фразами нет логической связи, но даже и в одном сложном предложении трудно при всем желании доискаться иногда таковой. Я помню, например, да, вероятно, и не один я, классическую фразу из одного немецкого учебника: «Дети садовника пошли гулять, а у сапожника палец болен». Таким обра-

зом, в подбор слов не видно хоть какойнибудь системы, не видно и тени стремления связать какнибудь этот материал с жизнью. В этих переводах вы сплошь да рядом встретите массу слов, которые могут представить интерес только, как грамматические редкости. И наряду с этим ощущается на каждом шагу недостаток в самых обыденных, наиболее часто встречающихся и необходимых понятиях. Запомнить эти слова нет возможности, если не затратить на это огромного количества труда; их нужно, что называется вы зубрить, чтобы они остались в памяти. И для этого слова выписываются в тетрадки, ученик затыкает уши и начинает вбивать себе в голову отдельные слова, не связанные не между собой, ни с каким представлением. Зазубриваются слова, зазубривается грамматика, зазубриваются и переводы. Если в конце книги помещаются рассказы, то они опять таки сводятся к переводам, к вылавливанию из них грамматических закорючек, к выписыванию слов в тетрадки и к зубрению их.

Наиболее употребительный вид письменной работы – диктовка, практикуемая, нельзя сказать чтобы очень часто, и тут все дело чаще всего сводится к грамматике. Грамматика – слова – перевод. Вот три столбца, на которых зиждется знание иностранного языка.

И вот тот метод, который употребляется у нас.

Но есть другой, который принять в очень многих школах за границей, особенно в Германии, и в очень немногих в России.

Вот его сущность в общих чертах.

На первых уроках, сравнительно довольно долго, книжка отсутствует. Откуда же взять материал для урока, да еще не одного, а уроков 20, если нет под руками книги?

На практике этот вопрос разрешается очень просто. На первых уроках ученикам сообщается произношение. Произносятся отдельные звуки, слоги, слова. Произношение трудных или не существующих в русском языке звуков объясняется, какими органами речи и в каком их положении должен он пользоваться, чтобы произнести известный звук. Например, очень часто начинающие ученики, вместо того, чтобы произнести «**mug**», произносят «**mig**», потому что не обладают настолько тонким слухом, чтобы отличить и от *i*. Тогда преподаватель просто показывает ему, в каком положении находятся губы при произнесении того и другого звука, и ученик сразу понимает, что от него требуют, и даже не слыша звука, он может проверить себя сам, правильно-ли он произносит.

Этим фактом сильно подрывается основательность старинного убеждения, что правильному произношению можно научиться, толь-

ко слушая иностранца, и что объяснить произношение нельзя. Это было бы правильно, если бы мы все обладали тонким, чутким слухом, что на самом деле бывает редко: и на практике оказывается, что иногда даже и с хорошим слухом ученик не в состоянии произнести правильно какого нибудь мудреного звука, и каждому преподающему приходится не раз убеждаться, что легче научить правильному произношению именно путем такого наглядного объяснения, чем полагаться на слух учащегося.

Произношение продлевается по очереди отдельными учениками, группами и наконец, целым классом.

Необходимо заметить, что произношение не только отдельных звуков и слов, но и целых фраз всем классом имеет очень важное значение, в 1-х потому, что к участию в работе привлекается весь класс, и таким образом одновременно упражняются все ученики, а в 2-х и по тому, что это произношение сообщает известную смелость в произношении и ободряет особенно робких учеников, которые стесняются на первых порах произносить чуждые и иногда смешные для них звуки, и в 3-х, этим способом приобретается скорые навыки в произношении. Не чего бояться при этом, что при произношении массою, преподаватель не в состоянии уловить неправильного произношения, потому что все неправильности очень резко выделяются из общего гула голосов, не говоря уже о том что и сами ученики невольно следят не только за своим произношением своих товарищей.

Когда ученики окрепли в произношении, им показывается написание отдельных звуков, причем составляется одинаковое произношение различных букв и различное произношение одного и того же буквенного знака.

И вот только тогда, когда эти различия в достаточной степени усвоены учениками, можно позволить ученикам читать по книге потому, что в противном случае, напечатанная в книге буква и связанные с нею русский звук непременно вредит правильности произношения.

Вообще, необходимо заметить, что, особенно на первых порах когда ученики не вполне окрепли в написание различных звуков, читать можно только то, что было произнесено, и произношение чего твердо усвоено учениками, иначе различие в произношении непременно вредно отзовется на первом.

Так как конечная цель занятий языком сводится к усвоению наибольшего количества слов, то достижение этой цели начинается с первых же уроков. Именно, уже при выработке произношения, преподаватель в виде примеров приводит слова, но эти слова необходимо брать из окружающей обстановки: из названий класс-

ной обстановки, частей тела, платья и т.п. Это важно в том отношении, что прежде всего заинтересовывает учеников, так как с первого урока знакомит их с иностранными названиями тех предметов, которые у них всегда перед глазами, и кроме того это дает возможность учителю не приводить русского значения иностранного слова, а только указать на предмет и назвать его на иностранном языке. Таким образом сразу уничтожается необходимость перевода и заучивание русского значения иностранного слова.

Как показала практика, перевод и заучивание русских значений слов не только не полезны, но прямо затрудняют запоминание слов. Перевод уже не удовлетворителен потому, что гораздо чаще, чем это может казаться на первый взгляд, иностранного слова нельзя передать по-русски точно: таким образом, приходится им давать неточное значение слова, или придумывать все значения, которые может иметь данное слово. Как, например, передать по-русски французское слово «*brun?*».

Заучивание же русского значения слов следует избегать потому, что это сделать гораздо труднее, чем запомнить название предмета, если оно связывается в ум ученика с каким нибудь образным представлением. Опыт опять таки показал, что запоминание иностранных слов без перевода их на родной язык не только раз в сем делается скорее, но и прочнее остается в памяти, чем в том случае, если заучивать только их русское значение. В этом я имел случай убедиться следующим образом. Однажды с учениками 1-го класса я проштудировать одну картину. Затем был введен новый учебник, в котором изучение этой картины приходилось на третий класс. Таким образом уже в 3-м классе мне пришлось снова заниматься картиной с учениками, познакомившимися в 1-м с ее содержанием. К моему удивлению, при взгляде в картину. Большинство учеников сейчас же вспоминали массу названий предметов, которые они слышали 2 года назад. Если бы эти самые слова они выучили по-русски, то что бы осталось от этого заучивания через два года?

В этой наглядности главное значение метода, так как оно служит для того, чтобы ускорить и облегчить запоминание, а это есть главная задача изучения иностранных языков: усвоить необходимое количество понятий, но усвоить их скорее и прочнее.

Итак, уже при изучении произношения ученики успевают приобрести некоторый запас лексического материала. После выработки произношения это становится главной задачей преподавания. Запас слов увеличивается сперва опять таки из окружающей обстановки. Ученики знакомятся с названием предметов классной об-

становки, ученических принадлежностей, частей комнаты, тела, принадлежностей одежды и т.д. С первого урока попутно, как бы между прочим, ученикам сообщаются фразы из классно-житейского обихода, – вроде: «встаньте», «сядьте», «здравствуйте», «прощайте», «как ваша фамилия», «затворите дверь», «дайте карандаш» и т.д.

Когда классная обстановка исчерпана, то в виде пособия берется картина. Таких картин в заграничных изданиях несколько серий, и вскоре, наконец, выйдет и хорошее русское издание.

Картина, конечно, важна, как пособие, облегчающее подбор необходимого материала.

От отдельных слов постепенно переходят к составлению сперва коротких предложений, а за теми распространенных. Ученикам постепенно сообщается ряд глаголов, преимущественно означающих действие, и конечно, чаще всего в третьем лице. Затем постепенно в предложение вводятся прилагательные, наречия, предлоги, числительные и т.д. Изучение числительных, между прочим, очень облегчается введением в уроки иностранного языка задач на четыре арифметические действия. Это и очень занимательно и в высшей степени полезно.

Название предметов, как я уже сказал, обыкновенно связывается с указанием на него. Проверка знания делается путем вопросов, или предложением указать предмет. Вопросы предлагаются на иностранном языке. Вообще, к русскому языку прибегают только в крайних случаях, когда этого требует необходимость, обыкновенно же можно обойтись и без него.

Работа преподавателя, между прочим, состоит в умении так составить вопрос, чтобы им самим навести ученика на желаемый ответ.

Что касается грамматики, то оно отнюдь не игнорируется, но ей не отводится первенствующее значения, и она проходит попутно, и опять таки наглядно. И это очень просто и удобно. Нетрудно, например, показать такие предлоги, как: по, под, рядом, позади, впереди и т.д. Очень легко объяснить наглядным путем образование степеней сравнения. Не так трудно, как может казаться, познакомить опять таки наглядным путем и со спряжением глаголов.

Конечно при таком наглядном способе первое время приходится ограничиваться сообщением ученикам только конкретных понятий, так как абстрактных понятий показать нельзя, но во первых, и этих конкретных хватит на несколько лет, а во вторых, когда ученики приобретут значительное количество слов, привыкнуть понимать сказанную им фразу, сумеют ответить на предложенный им вопрос, то можно приступить к постепенному сообщению отвлеченных понятий. И уже понимание этих понятий отвлеченных не будет так трудно и тут можно обойтись,

очень часто без перевода. Нужно только постепенно вводить эти понятия в фразы из слов, уже известных ученикам. И тогда, если среди целого ряда знакомых слов попадает одно незнакомое, ученик инстинктом угадывает его значение. Если же угадать значение такого слова ученик не может, то можно прямо перевести его, но именно важно, чтобы это новое слово было вставлено в предложение, так как запоминание значения слова во фразе происходит несравненно быстрее, чем если взять его отдельно.

Кроме картин, уже сравнительно очень скоро после начала занятий языком, приблизительно в начале второго года, приступают к чтению рассказов. Само собой разумеется, что словарь этих рассказов должен по возможности не превышать лексического материала, приобретенного при штудировании картин. Рассказы читаются, но не переводятся. Проверка понимания содержания рассказов делается путем вопросов.

Постепенно от чтения переходят к пересказу, сперва по вопросам, затем к связному рассказу.

В старших классах картины оказываются излишним, и там уже приступают к чтению статей и авторов. В высшей степени полезно так называемое курсорное чтение, т.е. чтение подряд, без всяких переводов и объяснений. Такое беглое чтение приучает к постепенному пониманию иностранного автора путем, так сказать, повторности. Уже в старших классах, как пособие, вводится и словарь.

Чтобы выработать в учениках навыки в правописании, делаются постоянные письменные упражнения. Заучивания и тут следует избегать. Необходимо выработать в учениках способность внимательно всматриваться в написание читаемых ими слов. Это достигается частыми письменными упражнениями. На каждом уроке можно и даже должно уделить минут **10, 15** на письменное упражнение. Должно потому, что этот метод настолько интенсивен, что требует довольно напряженного внимания со стороны учеников, так как работает всегда весь класс, вопросы предлагаются постоянно, то одному то другому ученику, так что каждый ученик все время должен быть на стороже и прислушиваться к тому, что делается в классе. Надо заметить, что чаще всего и не нужно заставлять учеников быть внимательными, потому что интерес их настолько возбуждается, что, за малыми исключениями, весь класс с напряженным вниманием следит за уроком. По этому письменные работы являются отдыхом для учеников, а не наказанием.

Благодаря частым письменным работам, которые состоят из диктовок, ответов на вопросы, пересказов прочитанного, составления рассказа на заданную тему, – приобретается и навык

в правописании. При письменных работах на заданные темы, а также при пересказе прочитанного, в старших классах, непременно допускается словарь, что приучает учеников к умению пользоваться словарем, и облегчает работу.

Вот, только в общих чертах, сущности так называемого наглядного метода учения.

Который же из двух описанных методов скорее ведет к цели? Цель обоих – одна: научить понимать иностранную книгу; но идут они к ней различными путями.

Общепринятый метод пытается достигнуть цели заучиванием грамматических формул, зубрением русского значения иностранных слов и переводами.

Наглядный метод отрицает все эти способы. Оба метода исходят из одного положения: «Чтобы понять иностранную книгу, нужно знать побольше иностранных слов и познакомиться с грамматикой». Старый метод добивается знаний слов выписыванием их в тетрадки и зазубриванием, а знания грамматики заучиванием грамматических формул. Новый метод не признает никаких тетрадок для слов, а добивается их запоминания наглядным путем, при чем, как оказывается, слова не учатся, а между тем скоро и надолго запоминаются; знания грамматики новый метод достигает тем же наглядным путем, при чем старается, чтобы ученик и сам сумел вывести необходимую форму, а не заучил ее, как звук пустой. Старый метод считает систематическое изучение грамматики необходимым, и настолько важным, что эта систематическая грамматика обыкновенно становится целью изучения языка; новый метод допускает грамматику, как пособие, и ее систематическое изучение допускает только в старших классах, когда ее правила являются не догмой, а выводами из известного. Старый метод признает огромное значение за переводами, новый допускает их только в виде исключения, не только не признавая за ними приписываемой им пользы, но считая их иногда тормозящими дело, и во всяком случае, излишними. Поэтому учебники старого метода наполнены столбцами слов с напечатанным против каждого его русским значением; в новых учебниках вы, обыкновенно, не встретите другого языка, кроме изучаемого. Я, например, пользуюсь учебником французского языка, которым

пользуются в некоторых школах в Германии, следовательно в нем нет ни одного русского слова, и между тем никто этого недостатка не ощущает.

При старом методе классная работа сводится к нулю, так как заучивание слов, грамматики, писание переводов, все это обыкновенно, прodelьвается учениками дома. При новом способе, особенно в младших классах, вся работа прodelьвается в классе, при чем разрабатываемый материал усваивается тут же настолько, что только мало способным приходится работать дома. При старом методе во время урока несколько учеников по очереди отвечают одно и то же, остальные, обыкновенно, занимаются всем, чем угодно, только неизучаемым языком; и это понятно и неизбежно, потому что все они знают, что ничего нового не услышат; при новом методе в работе участвует весь класс, и это участие не есть вынужденное, но естественно и необходимо, потому что интерес класса не ослабевает в продолжение урока. При старом методе ученик на уроках иностранного языка обыкновенно большую часть времени пользуется родным языком и слышать повторение несколько раз одних и тех же иностранных фраз; при новом методе в классе все время слышна иностранная речь, при чем самый способ преподавания вызывает необходимо разнообразную форму речи; постоянное слушание иностранного языка приучает ученика к пониманию живой разговорной речи, а постоянные ответы на иностранном языке вырабатывают в нем навык к составлению фраз на изучаемом языке.

Одним словом, один метод не дает учащимся знаний даже таких, чтобы понимать прочитанную ими иностранную книгу, другой не только приучает ученика к чтению книг, но и ставит его в возможность понимать живую иностранную речь и даже объясняться в случае необходимости на чужом языке.

Какому же из них отдать предпочтение?

Глибенко И. Задачи и методы изучения новых языков в средней школе // Ежегодник Коллегии Павла Галагана. – изд. 5. – К. : Тип-я И. И. Чоколова, 1900. – С. 61–75.