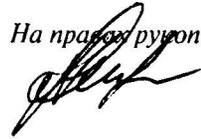


0-766119

На правах рукописи



Камызина Анна Владимировна

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ШКОЛЕ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Майкоп – 2007

**Работа выполнена на кафедре теории и истории педагогики
Ставропольского государственного педагогического института**

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Колпачев Виктор Васильевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Шоров Ибрагим Асхадович

кандидат педагогических наук, доцент
Гокжаева Татьяна Григорьевна

Ведущая организация: **Ставропольский государственный
университет**

Защита состоится 25 октября 2007 г. в 16⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.001.04 в конференц-зале Адыгейского государственного университета по адресу: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Адыгейского государственного университета.

Автореферат разослан 24 сентября 2007 г.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000346187

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

М. П. Кудав

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Глубокие социально-экономические и политические изменения в нашей стране связаны с переходом к открытому гражданскому обществу, отличительной особенностью которого является взаимодействие представителей разных стран и народов. Интеграция в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новую цель – воспитание личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, проживающего в конкретной стране, но и как гражданина мира, воспринимающего себя носителем своей и иноязычных культур и осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором различные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, стремление к установлению и развитию контактов с зарубежными странами. В этой связи одной из проявляющихся сейчас тенденций мировой образовательной парадигмы выступает выдвигание коммуникативных образовательных дисциплин, в том числе и иностранных языков, в разряд приоритетных. Обладая большим образовательным потенциалом, учебный предмет «Иностранный язык» в средней школе, помимо решения задач развития личности, является ресурсом формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Исследуя образовательные стандарты за последние годы, необходимо отметить возросший уровень требований к иноязычной подготовке, что, в частности проявляется как в плане умения добывать какую-либо информацию, так и в плане умения обмениваться ею на понятном реципиентам уровне. При этом анализ таких умений у учащихся свидетельствует о недостаточном уровне их сформированности. Назрела необходимость усиления коммуникативной направленности иноязычной подготовки, преобладавшей в школе дореволюционной России. Остро стоит проблема повышения культурно-воспитательной роли иностранных языков. В этой связи пока остается мало исследованным историко-педагогический опыт иноязычной подготовки, содержащий большое количество фактов, описаний, обобщений, подходов к преподаванию иностранным языкам, где систематизированы и определены,

с одной стороны, различные воспитательные и образовательные проблемы иноязычной подготовки, с которыми на том или ином этапе развития сталкивалось общество, а с другой — успешные пути и способы актуализации сознания общества в решении этих проблем.

Выход на современный уровень иноязычной подготовки требует осмысления накопленного педагогического опыта, который раскрывает логику развития и становления иноязычной подготовки, детерминанты и факторы, повлиявшие на это развитие.

Задача осмысления исторического опыта иноязычной подготовки становится все более актуальной и в связи с изменениями в историко-педагогической науке. Во главу такого изменения поставлено обретение историей педагогики такого статуса, который бы с большей адекватностью отвечал требованиям современной практики. К таким требованиям специалисты относят отказ от мнимой академичности историко-педагогических исследований в целом и историко-педагогических исследований в области преподавания иностранных языков, в которых уход в прошлое закрывал реалистический взгляд на настоящее; преодоление описательности, вытесняющей анализ и обобщение; исследование историко-педагогического материала в связи с современными образовательными потребностями.

Важной задачей историко-педагогического исследования в области иноязычной подготовки является формирование целостной картины, согласующей совокупность подходов к содержанию, организации и методикам обучения иностранным языкам; к выявлению причин, обстоятельств, влияющих на развитие иноязычной подготовки; к систематизации историко-педагогического материала, к построению соответствующих периодизаций, хронологий и т. д.

Развитие педагогической практики в области иноязычной подготовки порождало естественное стремление дидактов и исследователей (А. П. Булкина, В. К. Журавлева, Е. П. Ветчиновой, Е. Г. Поповой, А. А. Миролюбова и др.) не только понять, что происходило в образовательной и воспитательной действительности, но и осмыслить эту практику в контексте тех или иных историко-педагогических явлений и обстоятельств. Отсутствие такого осмысления снижает эффективность использования опыта прошлого, отрицательно влияет на реализацию историей педагогики своей прогностической функции. Рассматриваемая проблема относится к числу недостаточно исследованных и требует более глубокого освещения.

Анализ сложившейся ситуации в современной образовательной практике выявил **противоречия** между:

- социальным заказом общества на качество подготовки выпускников школ к межкультурному взаимодействию и отсутствием должного уровня владения иностранными языками учащимися;
- утверждениями о развитии иноязычной подготовки в историко-педагогическом контексте и недостаточной научной подкрепленностью данного тезиса;
- богатым методическим потенциалом обучения иностранным языкам, накопленным школой дореволюционной России, и его фрагментарным использованием в современной образовательной практике.

С учетом вышесказанного была сформулирована **проблема исследования**, состоящая в выявлении целостной картины становления и развития иноязычной подготовки и определении основ, обеспечивающих эффективность такой подготовки в дореволюционной средней школе.

Проблема обусловила выбор темы: «Становление и развитие иноязычной подготовки в школе дореволюционной России».

Цель исследования: выявить структурно-содержательные основы, детерминанты организации и педагогического обеспечения иноязычной подготовки в школе дореволюционной России.

Объектом исследования является историко-педагогический процесс иноязычной подготовки как социально-педагогическое явление и компонент образовательной системы в дореволюционной России, а **предметом исследования** определено становление и развитие теоретико-практических основ иноязычной подготовки в различных типах школ дореволюционной России.

Задачи исследования:

1. Выявить влияние историко-педагогических, социально-политических, культурных и образовательных факторов на развитие процесса иноязычной подготовки учащихся в школе дореволюционной России.
2. Осуществить периодизацию процесса становления и развития иноязычной подготовки в дореволюционной России.
3. Проанализировать состояние иноязычной подготовки и подходов к ее осуществлению до начала XIX в.
4. Раскрыть организационный и содержательный компоненты иноязычной подготовки в XIX – начале XX вв. в системе гимназического образования.

5. Проанализировать эволюцию подходов к преподаванию иностранных языков в гимназиях рассматриваемого периода, выявить их прогностический характер и потенциал.

Методологическую базу исследования составили: концептуальные положения диалектики материалистической философии о ведущей роли социально-экономических факторов в развитии педагогических идей и формировании культурно-образовательного пространства, о взаимосвязи объективного и субъективного в становлении педагогических процессов и явлений в целом и иноязычной подготовки в частности. Методологическими ориентирами избраны личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, деятельностный, конкретно-исторический, системный подходы. При исследовании автор руководствовался принципами историзма, научности и преемственности.

Теоретическую базу исследования составили работы: методологов и историков образования (В. И. Александровой, Х. Л. Алчевской, В. В. Колпачева, Г. В. Корнетова, В. В. Краевского, П. А. Лебедева и др.); дореволюционных исследователей образования (Е. И. Алешинцева, Н. И. Алпатова, Ф. И. Буслаева, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, В. Д. Ключевского, С. А. Князькова, П. П. Пекарского, В. С. Сергиенко, Н. П. Черепнина); исследователей женского дореволюционного образования в России (А. М. Липчанского, И. В. Скворцовой, Р. Ф. Усачевой, Н. В. Христофоровой, Н. К. Черепнина, И. В. Чехова и др.); дореволюционных ученых и методистов в области организации и содержания иноязычной подготовки (М. Берлица, М. П. Брунека, Ф. Гуэна, Ж. Жакото, А. Мусиновича, Р. О. Орбинского, И. В. Рахманова, Л. С. Левенстерна, Н. В. Савина, В. Струве, Н. О. Стромилова, Э. Эрдмана); современных исследователей в области теории и истории языкознания (Т. А. Амирова, Ф. М. Березина, Р. Ф. Будагова, Н. К. Гончарова, А. В. Десницкой, В. Томсена); ученых и методистов в области организации и содержания иноязычной подготовки (М. Берлица, М. П. Брунека, Ф. Гуэна, Ж. Жакото, А. Мусиновича, Р. О. Орбинского, И. В. Рахманова, Л. С. Левенстерна, Н. В. Савина, В. Струве, Н. О. Стромилова, Э. Эрдмана).

Кроме вышеперечисленных работ, источниковую базу исследования составили:

- официальные документы, различного рода государственные акты, постановления Министерства народного просвещения по преподаванию иностранных языков, учебные планы, программы,

- учебные и методические пособия, отчеты различных учебных округов по итогам года;
- мемуары, воспоминания директоров, педагогов, выпускников гимназии;
 - дореволюционные периодические издания «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Семья и школа», «Педагогический сборник», «Обучение и воспитание» и другие, освещающие развитие методики обучения иностранным языкам и образования в рассматриваемый период.

Для решения поставленных задач использовался следующий комплекс **методов исследования**: историко-педагогический и детерминантно-генетический анализ проблемы; сравнительно-сопоставительный анализ различных источников, документов, архивных материалов; историографический и историковедческий анализ, метод исторической структуризации; метод синтеза и конкретизации.

Исследование включало следующие **этапы**:

Первый этап (2004–2005) – поисково-теоретический: проводился сбор и изучение материала, анализ литературы, постановка проблемы, определялись цели и задачи исследования.

Второй этап (2005–2006) – проведение анализа фактического материала при работе с историко-педагогическими, архивными источниками. Его осмысление, синтез, позволившие создать целостную картину развития иноязычной подготовки в школе дореволюционной России.

Третий этап (2006–2007) – проведение анализа и обработки результатов; систематизация и описание материалов исследования; выполнение оформления диссертации; формулирование выводов.

Научная новизна исследования заключается:

- в воссоздании целостной исторической картины развития иноязычной школьной подготовки в меняющихся условиях развития российского общества;
- осуществлении периодизации процесса становления и развития иноязычной подготовки в дореволюционной России;
- выявлении факторов, повлиявших на процесс становления и развития иноязычной подготовки в школе дореволюционной России;
- осуществлении анализа организационных, содержательных и методических аспектов иноязычной подготовки в рассматриваемых исторических периодах;
- введении в научный оборот ранее неизвестных и малоизученных источников.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении знаний о структуре и содержании иноязычной подготовки дореволюционной России, позволяющих воссоздать ее целостную картину; в расширении представлений о генезисе подходов к изучению иностранных языков под влиянием развивающихся научных знаний и педагогического опыта; в раскрытии механизмов реформирования процесса иноязычной подготовки и теоретическом осмыслении на данной основе происходящих в современной школе преобразований.

Практическая значимость исследования состоит в расширении возможностей совершенствования иноязычной подготовки в современных условиях на основе представленного в работе материала; в ознакомлении преподавателей иностранных языков с педагогическим опытом предшественников; в возможности обогащения на основе представленного материала курса «История педагогики и образования»; в перспективах разработки методик преподавания иностранных языков, учебных программ и пособий с опорой на педагогическое наследие прошлого.

Положения, выносимые на защиту:

1. Детерминантно-генетический анализ показал, что иноязычная подготовка обусловлена ее социально-историческими и педагогическими реалиями, на нее оказывают влияние экономические, политические, научные и этнокультурные факторы, которые вносят соответствующие изменения организационной, содержательной и методической составляющих.
2. На основе критериального анализа и системного подхода к проблеме исследования мы обнаружили и систематизировали определенные очерченные периоды в контексте истории развития иноязычной подготовки учащихся в дореволюционной России. Они следующие:
 - период зарождения и первоначального развития иноязычной подготовки, в котором были заложены основы изучения иностранным языкам и происходило накопление методического опыта. В отсутствие светской системы образования обучение иностранным языкам строилось на коммуникативной основе, а в некоторых церковных учебных заведениях обучение иностранным языкам носило схоластический характер (X–XVII вв.);

- следующий период характеризуется приоритетным переводом иностранных языков в разряд первостепенных дисциплин во всех общих и специальных учебных заведениях (первая половина XVIII в.). Необходимость их приоритетного изучения возникла с началом петровских социально-экономических и культурных преобразований, потребовавших подготовку европейски образованных национальных кадров для решения выдвинутых императором задач. В интересах такой подготовки была создана система государственного образования;
 - период интенсивного развития научно-методических основ изучения иностранных языков и становление практики иноязычной подготовки в условиях ориентации образовательной политики на европейские просветительские идеи (вторая половина XVIII в.). Указанная ориентация отражала курс Екатерины II на воспитание «новой породы» людей. Данный период характеризовали проникновением в страну европейского методического опыта и началом отечественных разработок в области методики преподавания иностранных языков.
 - важнейшим для обретения иноязычной подготовкой системного характера стал период XIX – начала XX вв. Формирование новой системы образования в целом и гимназического образования в частности создало предпосылки для системной организации учебного процесса, позволило сконцентрировать научные силы страны на решение проблем обучения и воспитания подрастающих поколений. Наблюдались активные поиски в вопросах организационного, содержательного и методического становления иноязычной подготовки. Активное внедрение западно-европейского опыта сопровождалось отечественными разработками. С середины XIX в. существенное влияние на методику иноязычной подготовки стали оказывать достижения современные тому времени психологии и языкознания, благодаря чему она начала отвечать предъявляемым требованиям.
3. Исследованием установлено: на протяжении всех рассматриваемых в диссертации периодов наблюдалась трансформация подходов к осуществлению обучения иностранным языкам, являвшаяся результатом развития педагогической науки и языкознания. Исторически первым стал коммуникативный подход,

при котором овладение иностранными языками осуществляется в процессе непосредственного общения. Пришедший ему на смену грамматический подход, разработанный Ж. Жакоото, Г. Лангеншейдт, Ш. Туссен и др., базировался на изучении грамматики и переводах, выступающих средствами развития логического мышления учащихся, приобщении к культурному наследию древних народов. Представители естественного подхода (М. Вальтер, Ф. Гуэн, М. Берлиц, И. Альж, М. Палмгрен) главную цель обучения иностранным языкам видели в практическом овладении ими на основе иноязычной коммуникации посредством специально подобранных упражнений, художественной и специальной литературы, теоретических знаний в области этимологии, лексикологии, грамматики, стилистики изучаемых языков.

4. На основе анализа исторического опыта и практики современного изучения иностранных языков нами сформулирован вывод о том, что современные подходы к иноязычной подготовке учащихся синтезируют в себе три названных подхода. В то же время не всегда продуманным представляется соотношение этих базовых позиций, в силу чего поиск путей повышения эффективности должен быть нацелен на разработку методик преподавания иностранных языков, отражающих специфику восприятия различными категориями учащихся с учетом психологических, возрастных особенностей и профессиональной направленности их будущей деятельности.

Апробация и внедрение результатов.

Апробация основных результатов исследования осуществлялась посредством публикаций научных статей на протяжении 2004–2007 годов, а также в процессе обсуждения на заседаниях кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института, в рамках участия на конференциях в г. Элисте (2004), Ставрополе (2005, 2006, 2007), Москве (2006), Белгороде (2007), Рязани (2007). Опубликованные материалы использовались членами кафедр педагогики и иностранных языков по дисциплинам педагогического и филологического цикла.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность избранной темы и научная новизна, определен научно-исследовательский аппарат исследования, его цель, объект, предмет и задачи, теоретическая и практическая значимость, сформулированы этапы исследования, а также основные положения, выносимые на защиту.

Решение проблемы поиска путей повышения действенности иноязычного образования, в первую очередь, предполагает выявление значения термина «иноязычная подготовка» и социально-педагогических основ иноязычной подготовки в различные периоды развития российского общества.

Источниковедческий анализ позволил установить, что термин «иноязычная подготовка» используется современными учеными и методистами (Е. М. Верещагиной, Е. И. Пассовым, И. В. Рахмановым, Г. В. Роговой и др.), однако, его точного определения в науке пока не выработано. На основе выявления сущностных основ данного феномена «иноязычную подготовку» в нашем исследовании мы определили как целенаправленное систематическое обучение иностранному языку с целью формирования иноязычной компетентности обучающихся.

Конструктивно-генетический анализ накопленного отечественными педагогами-практиками и дидактами опыта иноязычной подготовки показал, что он уходит в глубокое прошлое.

В первой главе **«Детерминантно-генетический анализ процесса развития иноязычной подготовки в России до начала XIX в.»** указываются факторы и обстоятельства развития иноязычной подготовки, раскрываются основные подходы к обучению иностранным языкам в дореволюционных школах. Детерминантно-генетический анализ иноязычной подготовки до начала создания системы гимназического образования позволил определить ряд этапов становления и развития иноязычной подготовки в образовательной структуре.

Первый – допетровский – этап (X–XVII вв.) связан с появлением на Руси христианства и с необходимостью восприятия христианских текстов, а следовательно, и с необходимостью в знании греческого языка. Задача иноязычной подготовки, прежде всего, заключалась в создании прочной переводческой базы будущих церковнослужителей. На развитие и распространение греческого языка оказали влияние культура и литература Византии, что немало способствовало

формированию национальной культуры на Руси и предопределило развитие светского направления в иноязычной подготовке.

Важным фактором, определившим изменения в системе просвещения и структуре иноязычной подготовки, явилось татаро-монгольское нашествие, после которого Русь разделилась на юго-западную и северо-восточную части. В юго-западной части, где просвещение и образование не только опережало северо-восточную, но и была в духе католицизма, латинский язык стал занимать доминирующие позиции. С целью избежать католического влияния князь Константин Острожский (защитник православия) открыл высшее училище в Остроге, где обучали греческому и латинскому языкам. С целью сохранения и защиты православия на юго-западных землях, по примеру европейских, создавались братские школы, где преподавание иностранных языков (греческого и латинского) велось с самого начала обучения. С целью повышения образовательного уровня, Петр Могила реформировал киевскую братскую школу в киево-могилянскую академию, где обязательным стало обучение латинскому, славянскому и греческому языкам. Распространению латинского языка в учебных заведениях значительно способствовало то обстоятельство, что он являлся основным языком средневековой науки. Большинство научных трактатов и учебников было написано именно на нем.

Во второй половине XVII в. в северо-восточной части Руси в связи с заметными изменениями в социально-экономической и культурной сферах, вызванными растущими связями с другими странами и задачей развития просвещения, постепенно формировалась настоятельная потребность в людях не только «божественные книги ведущих», но и «студерованных» в разных науках. Получают широкую практику так называемые визиты иностранных учителей для обучения русского юношества. В частности, среди таких учителей были известные в то время братья Лихуды, обучавшие русское юношество «греко-латинскому книжному писанию» сначала в школе, а затем в Славяно-греко-латинской академии. Обучение греческому и латинскому языкам в академии велось по учебникам братьев, которые включали как грамматические сведения, так и содержали отрывки из произведений классических авторов.

Исследование показало, что развитию и распространению европейских языков способствовали деловые и дипломатические контакты Руси с иностранными государствами. Дипломаты, купцы, посадские люди осваивали не только языки, но и культуру «торговых» гостей. Часто результатом такого сотрудничества являлись разного рода азбуковники

и словари, явившиеся прообразами появления учебников. В рамках первого этапа развития иноязычной подготовки нами было выявлено преобладание коммуникативного подхода. Его ведущей содержательной и организационной характеристикой явилось «живое» взаимодействие педагогов-иностранцев с учащимися. В древнерусских же монастырях (школах) использовался схоластический подход, ориентированный на овладение умениями переводить литературу библейского характера.

Следующий этап формирования иноязычной подготовки по временным параметрам охватывает первую половину XVIII в. На данном этапе происходят изменения и уточнения функционального предназначения иностранных языков с позиций запросов общества и государства. Изучение иностранных языков наполняется новыми целями, все четче происходит ориентация на профессиональные знания. Расширение связей России с западно-европейскими государствами катализировало «обмен» специалистов. Русские молодые люди, обучаясь корабельному, архитектурному и военному делу за границей естественным образом приобщались к иной культуре, проникались желанием перенести европейские порядки и языки в Россию. На данном этапе происходит развитие светского и специального образования, где основным ядром обучения были иностранные языки.

Основным подходом к обучению продолжал оставаться коммуникативный подход. В то же время, в рамках созданного к началу второй половины XVIII в. университета, М. В. Ломоносовым была предпринята попытка разработать теоретические основы обучения иностранным языкам, ориентированные не только на развитие практических навыков чтения и разговорной речи, но и на формирование целостного представления о фонетике, грамматике, этимологии, синтаксисе, стилистике изучаемых языков. Важным для понимания логики развития представлений о педагогическом обеспечении иноязычной подготовки явился «Способ учения» – методический документ, составленный в 1761 г. профессорами Московского университета А. Барсовым и П. Прокоповичем-Антонским. Он содержал рекомендации по овладению всеми видами речевой деятельности и указания по работе над усвоением грамматики, фонетики, устной и письменной речи изучаемых языков. Ведущие положения «Способа учения» также, как и лингвистические взгляды М. В. Ломоносова, нашли отражение в учебнике В. Кряжева «Руководство к английскому языку» и некоторых других специализированных пробных пособиях, изданных в России в последней четверти XVIII в.

На третьем этапе иноязычной подготовки, вобравшем в себя многочисленные екатерининские изменения второй половины XVIII в., продолжал доминировать коммуникативный подход. Однако его задачи претерпевают существенные изменения в связи с насущной необходимостью соответствовать разрабатываемым в тот период алгоритмам решения воспитательных задач в образовании («естественное воспитание» Ж.-Ж. Руссо и др.). Задавшись целью сформировать «новую породу» людей, императрица обратилась к идеалам французского просвещения, попыталась перенести их на русскую почву. В ситуации, когда екатерининское образование было буквально пронизано французскими идеями, знание французского языка становится не только признаком хорошего тона, но и показателем образованности.

Анализ исторических источников позволил установить, что план нового воспитания был реализован путем реорганизации прежних и создания новых учебно-воспитательных учреждений, активным проводником которых в жизнь стал И. И. Бецкой. В зависимости от типов учебных заведений (общеобразовательных женских и мужских, военных, специализированных), особенностей содержания их учебной деятельности, отбирались и соотносились методические схемы и требования к иноязычной подготовке. Так, учебные программы кадетских корпусов приобретают энциклопедическую направленность. В число основных предметов вводятся древние и новые языки. В высших народных училищах иностранные языки также занимали доминантные позиции, а их выбор и изучение определялся потребностями обучаемых и зависел от местничества. На базе Главного училища был внедрен метод Д. Локка, включавший использование наглядного материала и такую специализированную форму работы как диалог, что способствовало поддержанию внимания детей и облегчению усвоения лексического материала. Примечательно, что метод Д. Локка исключал необходимость овладения грамматикой, но при этом требовал обогащения учебного процесса чтением, переводческими упражнениями.

Среди анализируемых в главе типов образовательных учреждений особое внимание уделено Воспитательному обществу двухсот благородных девиц (будущий Смольный институт. — А. К.). Его деятельность строилась на основе идей реформатора-утописта Сен-Пьера и предполагала предоставление воспитанницам хоть и поверхностного, но широкого образования. Обучение иностранным языкам велось по методическим указаниям Янковича де Мириево и Лодия, которыми, помимо

привычного «погружения в иноязычную среду» (с помощью учителей-иностранцев), был предложен новый план обучения иностранным языкам, заключающийся в формировании фонетического, лексического и грамматического навыков через специально созданную систему заданий и упражнений.

Несмотря на существенную эволюцию теории и практики иноязычной подготовки в духовно-образовательных учреждениях, которые сохранили свое предназначение, по-прежнему доминировал схоластический метод обучения, заключающийся в заучивании наизусть церковных текстов, грамматических правил, определений, выражений, слов и т. д. Лишь со второй четверти XVIII в. в них начинает наблюдаться процесс включения в учебные программы новых языков. В дворянской среде более широкое распространение получает домашнее и частное образование, осуществляемое иностранными учителями и гувернерами. Большинство из них, вопреки стереотипу гротескного «учителя-француза», в процессе воспитания и обучения выполняют важнейшую функцию популяризаторов в русском обществе передовых достижений западно-европейской науки.

В результате к началу создания системы гимназического образования в России был заложен достаточно прочный фундамент иноязычной подготовки, позволивший обеспечить ее дальнейшее развитие и совершенствование.

Во второй главе «Развитие системы иноязычной подготовки в отечественной школе XIX – начала XX вв. (на примере гимназического образования)» представлен теоретический анализ ее организационного, содержательного и методического аспектов, в рамках которых формируется и видоизменяется система иноязычной подготовки под влиянием факторов социальной детерминации и факторов научно-дисциплинарного развития (С. В. Бобрышов).

В зависимости от доминирования тех или иных социальных и педагогических идей менялась общая социальная концептуальная направленность образования. Именно поэтому система гимназического образования так часто подвергалась реформированию. Результаты споров и дискуссий, взаимных предубеждений и непонимания находили свое отражение и в учебных планах, программах и учебно-методической литературе для гимназий. До середины XIX в. существовали только гимназии классического типа, целью которых являлась подготовка к поступлению в университеты. Социально-демократические преобразования середины 60-х годов, экономические потребности страны, раз-

витие науки обусловили дифференциацию гимназического образования на реальное и классическое. Но уже в конце 70-х годов наметилась тенденция к свертыванию реформ и признание 7-классной классической гимназии единственным типом среднего учебного заведения. Экономический подъем Российского государства в 80–90-х годах XIX в. вновь привел к пониманию значимости реального образования и восстановлению реальных гимназий в форме училищ.

Все это напрямую находило отражение на характере организации, учебно-методическом обеспечении иноязычной подготовки, основные параметры которой менялись буквально каждое десятилетие. В связи с этим одними из важнейших и «проблемных» вопросов в среде деятелей просвещения становятся вопросы состояния и перспектив преподавания иностранных языков. Роль языков в образовании и воспитании признавалась значительной, однако, на всем протяжении существования гимназий не утихали споры о том, являлись ли иностранные языки целью или только средством образования. Так, в классической гимназии, готовящей к поступлению в университеты и чиновников для государственной службы, наделенных «мыслью и логикой», основными дисциплинами признавались древние языки, являвшиеся, по мнению многих педагогов, идеальной «гимнастикой для ума». Реальная же гимназия, отличающаяся более практической направленностью, считала необходимым обеспечивать гимназистов «сведениями современными», в силу чего наибольшее распространение в данном типе учебного заведения получили именно новые иностранные языки. В зависимости от политических отношений и от тенденций в развитии европейской культуры среди новых языков в разные периоды преобладали немецкий, французский и английский языки.

Проведенный нами анализ гимназических учебных планов и программ по древним и новым языкам позволил установить, что они предоставляли широкие возможности учащимся для ознакомления с литературой стран изучаемых языков, а также позволяли извлечь максимум полезной информации для расширения и формирования общего кругозора и основ целостного мировоззрения. Программы 1804 г., 1811 г., 1828 г. предполагали доминирование древних языков, знакомство с красотой слога произведений античности, с духом и бытом древних греков и римлян. Их ведущей задачей определяются сообщение формальных знаний по грамматике и обучение переводу. Под влиянием

реформ 60-х годов составители программы 1864 г. обращаются к возможностям новых языков. Чтению эпических произведений отводится развитие логического мышления, воображения, памяти, воли изучающего язык. Отмечают большое значение практического овладения иностранными языками. После небольшого по времени отступления в сторону превалирования древних языков в период министерского правления Д. А. Толстого (программа 1871 г.) разработчики программ 1890 г. и 1915 г. вновь выступают за новые языки и реальные знания. Важной инновацией начала XX в. стала организация летних ученических экскурсий за границу с целью практического изучения иностранных языков, а также вакационных курсов, задача которых состояла в осуществлении более качественной подготовки гимназистов и учителей-неофилологов.

Анализ научно-педагогических и методических источников рассматриваемого периода позволяет утверждать, что на формировании методических взглядов, выборе форм функционально-ролевого взаимодействия отражались достижения психологии, лингвистики и педагогики. На основе учета требований общих дидактических принципов, знаний о развитии памяти, внимания и мышления гимназистов совершенствуются методики преподавания иностранных языков, формируются общие подходы к их изучению. В диссертации приводится сравнение основных из них: грамматического и естественного.

Разработанные в русле грамматического подхода грамматико-переводной и текстуально-переводной методы (Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Туссен и др.), получившие наиболее широкое распространение в первой половине XIX столетия, имели своей целью развитие логического мышления гимназистов посредством изучения грамматики, чтения оригинальных книг и их переводов на родной язык. Новым было то, что изучение языков в соответствии с текстуально-переводным методом предполагало изучение грамматики языка как способа развития логического мышления; освоение словарного фонда языка, служившего иллюстрацией к изучению грамматических явлений; овладение чтением как одним из основных видов речевой деятельности, способствующей умственному развитию гимназистов. Недостатками же данного подхода являлись отсутствие должного внимания вопросам фонетического строя изучаемого языка и недооценка его коммуникативной природы, вследствие чего утрачивалось умение бегло говорить на иностранном языке.

Пришедший с 60-х годов XIX в. на смену грамматическому естественный подход (И. Альж, М. Берлиц, В. Вальтер, Ф. Гуэн, О. Есперсен, В. Фиетор, Ф. Франке и др.) с новыми методами обучения (натуральный и прямой) в определенной степени устранил недостатки существующей системы иноязычной подготовки. Используя наглядность в качестве основного дидактического средства обучения, натуральный и прямой методы вместе с тем ослабили роль родного языка в усвоении иностранного. Изучение словарного состава языка реализовывалось на основе рефлексивного усвоения в соответствии с принципом ассоциативных связей. Система обучения грамматике, в отличие от грамматико-переводного и текстуально-переводного методов, основывалась на дедукции. Изученный материал закреплялся в многочисленных речевых моделях. К началу XX в. этот подход несколько сдал свои позиции и ему на смену пришли смешанные (умеренные) методы преподавания иностранных языков, подразделяемые на переводные и натуральные.

Сторонники умеренных методов (Э. Отто, Г. Пауль, А. И. Томсон и др.), на начальной ступени обучения стремились к установлению связей, с одной стороны, между уже сформировавшимся представлением о языковом явлении в родном языке, а с другой — между словом и предложением иностранного языка посредством ассоциаций. На продвинутой стадии обучения данные связи устранились.

Оба рассмотренных подхода имеют западно-европейские «корни». Но, несмотря на доминирование западных методик, в России осуществлялись и собственные исследования в области обучения иностранным языкам. Ведущими методическими центрами были: Педагогический музей военно-учебных заведений, Московское общество лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков, Комиссия по преподаванию иностранных языков г. Тифлиса, Объединение преподавателей иностранных языков г. Саратова и др.

Рассмотренный нами четвертый период развития иноязычной подготовки определяется особенностями и метаморфозами становления и развития гимназического образования в России. Организационные, содержательные и методические аспекты обучения иностранным языкам на отдельных этапах претерпевали существенные качественные изменения в соответствии с общими целями и задачами развития общества и науки.

В заключении диссертации приводятся обобщенные результаты историко-педагогического анализа процесса становления и развития иноязычной подготовки России. Констатируется, что:

- а) историческое развитие процесса становления и развития иноязычной подготовки носило ярко выраженный диалектический характер;
- б) детерминантами этого развития выступали как внешние по отношению к иноязычной подготовке факторы (факторы социальной детерминации), так и собственно педагогические факторы (факторы научно-дисциплинарного развития);
- в) цели и задачи иноязычной подготовки формировались и претерпевали изменения в процессе всего ее развития. Методики обучения иностранным языкам были тесно связаны с формированием психологии, языкознания и педагогики и наиболее полно отразились в грамматическом и естественном подходах;
- г) в свете современной социокультурной ситуации методические взгляды и опыт иноязычной подготовки в школе дореволюционной России обладают прогностическим потенциалом и могут быть востребованы современной государственной и частной школами.

Результаты исследования позволили сформулировать ряд практических рекомендаций, реализация которых, по нашему мнению, окажет положительное влияние на улучшение качества обучения иностранным языкам в современной школе:

1. Использовать представленный в исследовании материал для обогащения курсов «История педагогики и образования», «История методики преподавания иностранных языков», а также при разработке методик преподавания иностранных языков в школе, учебных программ и пособий.
2. Дополнить перечень специальностей для высших педагогических учебных заведений специальностью «Гувернер» с дополнительной подготовкой в области иностранного языка.
3. При реализации национального проекта «Образование», скоординировать программы дошкольной подготовки с программами начальной школы в сфере языковой подготовки, обеспечив тем самым преемственность в изучении иностранных языков.
4. Усилить коммуникативную направленность обучения иностранным языкам, используя подходы, методы, формы учебной и внеклассной работы рассматриваемого периода.

**Основное содержание работы отражено
в следующих публикациях автора:**

**Статьи, опубликованные в научных журналах
согласно перечню ВАК**

1. Камызина, А. В. Основные вехи иноязычной подготовки в отечественном образовании / А. В. Камызина // Вестник Ставропольского государственного университета. Выпуск 50. Часть 1. – Ставрополь : Издательско-полиграфический комплекс Ставропольского государственного университета, 2007. – С. 44–48.

Статьи в научных изданиях, материалы конференций

2. Камызина, А. В. Устная речь как неотъемлемый компонент в обучении иностранному языку в средней школе / А. В. Камызина // Россия и регионы: правовые, экономические и социально-психологические проблемы педагогической антропологии : материалы III межрегиональной научно-практической конференции. – Элиста, 2004. – С. 212–215.

3. Камызина, А. В. Патриотизм в его отсутствии / А. В. Камызина // Молодежь и образование XXI века : материалы межвузовской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2005. – С. 33–36.

4. Камызина, А. В. Иноязычная подготовка как фактор социокультурного развития русского общества XVIII–XIX вв. / А. В. Камызина // Развитие личности как стратегия гуманизации образования : материалы IV межрегиональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2005. – С. 263–265.

5. Камызина, А. В. Раннее обучение иностранному языку как фактор развития личности ребенка / А. В. Камызина // Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии : материалы II межрегиональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2005. – С. 276–277.

6. Камызина, А. В. Гуманистические взгляды К. Д. Ушинского на проблему обучения иностранным языкам / А. В. Камызина // Развитие личности как стратегия гуманизации образования : материалы V межрегиональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2006. – С. 153–156.

7. Камызина, А. В. Роль древних языков в воспитании XIX в. / А. В. Камызина // Молодежь и образование XXI в. : материалы между-

зовской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Ставрополь, 2006. – С. 120–123.

8. Камызина, А. В. Опыт исторического развития натурального метода и современная практика обучения устной иноязычной речи / А. В. Камызина // Язык, образование и культура в современном обществе : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2006. – С. 176–179.

9. Камызина, А. В. Антропологические основания иноязычной подготовки в школе дореволюционной России / А. В. Камызина // Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии : материалы III международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2006. – С. 421–425.

10. Камызина, А. В. Идеи Белинского В. Г., Добролюбова Н. А., Писарева Д. И. об обучении иностранным языкам / А. В. Камызина // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2006. – № 8. – С. 98–100.

11. Камызина, А. В. Изучение иностранных языков в древней Руси / А. В. Камызина // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании : материалы II национальной научной конференции. – М., 2006. – С. 76–79.

12. Камызина, А. В. Роль учителей-иностранцев в образовании второй половины XVIII в. / А. В. Камызина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Международной научно-практической конференции. – Рязань, 2007. – С. 86–90.

13. Камызина, А. В. Исторический опыт гимназического образования и его использование в современных условиях / А. В. Камызина // Педагогическая наука и практика – региону : материалы IX региональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2007. – С. 13–15.

14. Камызина, А. В. Межкультурная коммуникация в педагогике дореволюционной России как средство взаимодействия культур / А. В. Камызина // Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения : материалы II Всероссийского научного семинара. – Белгород, 2007. – С. 81–85.

15. Камызина, А. В. Научные основы обучения иностранным языкам в первой половине XIX века / А. В. Камызина // Актуальные вопросы социальной теории и практики : сборник научных статей / под ред. Е. Н. Шиянова, Н. Г. Сикорской. – Ставрополь, 2007. – Вып. V. – С. 22–26.

Подписано в печать 03.09.2007. Формат 60x84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 1,4.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Тираж 100 экз. Заказ № 641.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфического комплекса
СтГАУ «АГРУС», г. Ставрополь, ул. Мира, 302.

