

4и  
Ш. - 61  
194507.

ПРЕПОДАВАНИЕ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*ОБЩИЕ ВОПРОСЫ  
МЕТОДИКИ*



ИЗДАТЕЛЬСТВО

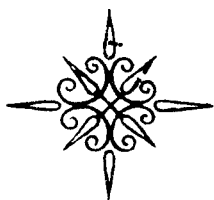






АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК  
РСФСР

ИНСТИТУТ  
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ



МОСКВА — ЛЕНИНГРАД  
1947

АКАДЕМИК А. В. ЩЕРБА

ПРЕПОДАВАНИЕ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ  
МЕТОДИКИ



ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК  
РСФСР

4 И  
Щ-61 4(07)

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	<i>Стр.</i>
От редактора . . . . .	5
1. Методика преподавания иностранных языков как наука . . . . .	7
2. Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач . . . . .	15
3. Актуальные задачи советской методики преподавания ино- странных языков . . . . .	30
4. Практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков . . . . .	35
5. Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностраных языков в роли общеобразовательного пред- мета . . . . .	54
6. Тройкий аспект языковых явлений и методические выводы отсюда . . . . .	60
7. Грамматика и ее взаимоотношение с лексикой с методической точки зрения . . . . .	76
8. Словари с методической точки зрения . . . . .	90
9. Основные методические противоположности . . . . .	94



## ОТ РЕДАКТОРА

Методика преподавания иностранных языков занимала относительно скромное место в многогранной деятельности крупнейшего русского лингвиста, Льва Владимировича Щерба. Несмотря на это, оставленное им небольшое по объему, но значительное по содержанию наследство, дает возможность положить основу для создания научной методики преподавания иностранных языков. Уже давно Львом Владимировичем Щерба была задумана книга, которая осветила бы с научной точки зрения все основные вопросы методики преподавания иностранных языков. Однако лишь во время эвакуации — в 1941—1943 гг. — ему удалось частично привести свой план в исполнение и почти закончить первую часть намеченной им фундаментальной работы. Преждевременная кончина помешала ему довести до конца свой труд. Будучи в эвакуации в маленьком уездном городке, Л. В. Щерба был лишен возможности пользоваться какой-либо справочной литературой, вследствие чего оставленная им рукопись не содержала почти никаких ссылок на источники. Ввиду потери части оригинала, некоторые из глав его книги, перепечатанные на машинке, не содержали и примеров на иностранных языках. Оказавшись по счастливой случайности в эвакуации вместе с Л. В. Щерба и имея возможность неоднократно беседовать с ним по целому ряду вопросов методики, мы взяли на себя смелость провести небольшую, главным образом техническую, редакцию работы своего учителя и восполнить недостающие примеры и ссылки на иностранные источники, которые по указанным причинам отсутствовали в рукописи.

Как уже было сказано, даже публикуемая здесь первая часть работы не была вполне закончена: незатронутыми оказались один-два существенных вопроса из намеченных в плане книги. Поэтому мы позволили себе оформить

книгу в виде серии статей, а не глав, как это сделано в рукописи. Статьи эти, однако, все связаны между собой, представляют единое целое, и мы сохранили их порядок.

Дополнительно мы включили только с небольшими редакционными изменениями статью Л. В. Щерба о словаре, представляющую из себя извлечение из предисловия к его русско-французскому словарю. В плане книги тоже предусматривалась глава, посвященная словарю.

Последняя статья „Основные методические противоречивости“ по плану должна была войти во вторую часть книги, но общий характер ее содержания позволяет, как нам кажется, напечатать ее вместе со всеми предыдущими.

*И. Рахманов.*







## 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК НАУКА

Всякая методика преподавания, хотя и является наукой, но отнюдь не теоретической; она не занимается вопросом, как и почему именно так протекает то или другое явление, как это имеет место, например, в истории, в астрономии, в сопротивлении материалов, и еще менее вопросом, каковы законы, по которым протекает данный ряд явлений, как это имеет место, например, в механике, в химии, в психологии. Ведущим в методике является вопрос, как надо поступать для достижения того или иного определенного результата. Поэтому, всякую методику преподавания, конечно, следует считать практической, иначе технической дисциплиной, и если не считать вообще технические дисциплины за науки, то методика, конечно, не наука. Однако такой ответ мало подвигает нас вперед, так как едва ли кто откажет в научности таким несомненно техническим дисциплинам, как кораблестроение, техническая химия, архитектура и т. п. Из этого вытекает, что признак научности надо искать где-то на других путях.

Чем дальше мы будем отходить от грубой, элементарной эмпирии, чем больше мы будем расчленять конкретные явления, входящие в круг данной технической дисциплины, и чем больше мы будем применять данные теоретических дисциплин, сюда относящихся, тем научнее будет наша техническая дисциплина. С этой точки зрения большинство существующих методик преподавания действительно имеет еще довольно мало научный характер, так как основаны по большей части на грубой эмпирии согласно формуле: поступали так и получалось плохо; стали поступать по-другому и стало получаться лучше. Весь процесс

обучения той или другой науке, процесс изучения данного цикла сведений еще очень мало расчленяется, что не дает возможности изучать его составные элементы в изолированном виде; очень мало привлекаются теоретические положения тех наук, с которыми связана методика преподавания.

В новейшее время пытаются эту элементарную эмпирию несколько рационализировать, внося в нее принцип эксперимента. Пробуют, например, систематически провести два разных приема преподавания в двух одинаковых группах учащихся, сохраняя в остальном тот же метод, и сравнивают получающиеся при этом результаты. Такие попытки, конечно, надо всячески приветствовать и поощрять. Но и такому виду эмпирии свойственны недостатки, присущие практической эмпирии вообще. Уже неоднократно указывалось, что создать одинаковые условия для проверки двух тонко отличающихся друг от друга приемов (а в проверке того, что изучение, например, складов в русском языке медленнее ведет к цели, чем современные звуковые методы обучения грамоте, никто ведь не нуждается) на практике чрезвычайно сложно.

Грубый эмпиризм выдается часто за серьезное научное достижение. Американские методисты вслед за немецкой экспериментальной педагогикой ввели в моду „экспериментальную методику“, между прочим, и в области преподавания языков. Не отрицая, конечно, целого ряда достижений американской школы, особенно, например, по психологии чтения (труды Buswell'a и др.), можно все же утверждать, что так называемое „экспериментальное“ доказательство преимущества одного приема преподавания перед другим является самой элементарной формой эмпирии. Оно может что-то подсказать, может наталкивать на какую-либо мысль, но, конечно, ничего не может показывать или обосновывать.

Кроме того, проверка результатов, которые в силу только что сказанного не могут быть разительными, тоже зачастую оказывается сомнительной, так как, например, применявшийся американскими педагогами метод тестов скрывает индивидуальности учеников и всякие случайности в состоянии их восприимчивости (только метод больших чисел мог бы устранить эти недостатки, но он по существу не применим в данном случае). Вся методика „экспериментальной методики“ в неосторожных и особенно малоопытных руках легко может привести к совершенно ложным умозаключениям. Но самое главное зло так называемой „экспериментальной методики“ лежит в нерасчленении явлений, с которыми она имеет дело. Ведь всякий отдель-

ный методический прием складывается из целого ряда моментов: одни — могут быть благоприятными, другие — нет, и окончательный результат, даже если бы он был убедителен сам по себе, не дает возможности разобраться, к чему, собственно, относится эта его убедительность. Слово „экспериментальная“ не делает еще методiku научной.

Итак, лишь у исключительно опытных и критически настроенных специалистов своего дела эксперименты могут иметь значение, но лишь в связи с другими данными. Думать же, что „экспериментальная методика“ является своего рода талисманом, дающим ключ к истине рядовому педагогу, или хотя бы и специалисту-психологу, но не преподающему данного предмета, является опасным заблуждением. За примером недалеко ходить: американские методисты, получив интересные данные по психологии чтения на родном языке, без дальних разговоров применили их и к чтению на иностранном языке. Поскольку они не лингвисты, это простительно, но наукой этого считать нельзя. А между тем отчасти отсюда в наши методики и даже в официальные программы проникло совершенно недепое по существу предложение обучать выразительному чтению на иностранном языке до того, как учащиеся отдали себе полный отчет в грамматической структуре каждой данной фазы и до полного понимания всех нюансов ее смысла. Всякому грамотному лингвисту ясно прежде всего, что выразительность произношения (т. е. интонация и ритм фразы) является функцией смысла данной фразы, далее, что выразительность эта по форме отличается от языка к языку и что поэтому ей-то и приходится больше всего учиться, так что выразительность произношения на иностранном языке является почти что недостижимым идеалом для изучающего этот язык в школе.

Резюмируя, следует признать, что методики преподавания, в смысле расчленения изучаемых ими явлений, стоят на довольно низкой ступени научности по сравнению с другими техническими дисциплинами. Мне кажется, что несколько лучше обстоит дело с другим признаком научности: с привлечением теоретических данных других наук, приложением к которым как бы является всякая методика преподавания. К таким наукам относится прежде всего дидактика (точнее общая дидактика), сама являющаяся, впрочем, тоже практической дисциплиной и далее — психология. Несомненно, что положения той и другой науки широко привлекаются представителями методики преподавания разных предметов. Поскольку, однако, сама дидактика не является глубоко разработанной наукой и поскольку не так блестяще обстоит дело даже и с психологией, постольку и методика препода-

давания не всегда может в своих изысканиях опереться на положительные данные этих наук.

В результате следует подчеркнуть, что методика преподавания не потому стоит на сравнительно низкой ступени научности, что она является практической дисциплиной, а потому что в ней сравнительно мало того, что делает практические дисциплины научными. Элементарный эмпиризм, который так тяготеет над методикой преподавания, сам по себе еще не является антинаучным, так как все науки возникали на основе грубой эмпирии (ср., например, алхимию), а зачастую и в дальнейшем двигаются ею вперед (ср., например, пробы разных лекарств); однако, несомненно, что чем более развита данная наука, тем больше формула „попробуем“ уступает место сознательно построенному эксперименту над искусственно изолированным явлением. ✕✕ ✓

Если вдуматься хорошенько в отношения между методикой преподавания того или иного предмета и дидактикой, то приходится признать, что в сущности и не существует никакой методики преподавания как особой дисциплины: эта та же дидактика, но примененная специально к тому или другому материалу. Действительно, нельзя представить себе никакой особой задачи для методики, которая бы не уходила целиком в дидактику. Можно говорить лишь об общей дидактике и о частной дидактике, и всякая методика преподавания является в сущности лишь отделом частной дидактики. Недаром один из крупнейших представителей современной научной методики преподавания живых языков Ernst Otto назвал свою книгу Methodik und Didaktik des neu-sprachlichen Unterrichts. Дело, конечно, не в названии, и мы в дальнейшем будем говорить все-таки о методике преподавания иностранных языков, но осознание этого факта упрочивает положение методики преподавания как научной дисциплины. Яснее тогда обнаруживается и ее связь с психологией как с ближайшей теоретической дисциплиной.

По своим связям с другими научными дисциплинами методика преподавания иностранных языков занимает совершенно особое место среди остальных методик. Связь, например, методики преподавания физики и самой науки физики совершенно другая, чем связь методики преподавания иностранных языков с этими языками и с языком вообще. В самом деле, в большинстве методик речь идет об усвоении научного знания тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями; в методике преподавания иностранных языков речь идет вовсе не о научном знании этих языков и еще менее о самой

науке о языке, а о приобщении к некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления. В результате изучения физики человек становится физиком. В результате же изучения, например, английского языка человек не только не становится лингвистом вообще, но не становится даже и англистом. Чтобы стать англистом, конечно, надо в какой-то мере практически овладеть языком, но этого мало: надо во всяком случае понять механизм этого владения, что невозможно без некоторого исторического подхода и без некоторого знакомства с теоретической лингвистикой.

Законы, управляющие языковыми явлениями, существуют не менее объективно, чем законы, управляющие физическими явлениями. Знание этих законов и является предметом изучения в физике, в химии и в большинстве других школьных предметов; но вовсе не знание этих законов, а практическое овладение языком, т. е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива, составляет цель преподавания лингвистических предметов в школе. Отсюда вытекает большое различие между методистом-физиком, химиком и т. д., с одной стороны, и методистом-языковедом — с другой; первый, кроме дидактики, должен знать только свой предмет; второй должен, конечно, знать и то, и другое, но, кроме того, он, если действительно хочет быть методистом, должен хорошо понимать законы, управляющие той общественной функцией, к которой он приобщает своих учеников. Иначе говоря, он не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова. К сожалению, у нас многие до сих пор не могут до конца понять этого и не только в широких общественных кругах, но даже и в более узком кругу специалистов: у нас часто считается, что, например, природный француз или немец является уже готовым преподавателем французского или немецкого языка, если только он имеет хотя бы некоторое общее образование. Это мнение — пережиток той эпохи, когда языкам обучались у гувернанток<sup>1</sup>. На самом деле образованного лингвиста (всячески подчеркиваю это последнее слово) даже с относительно несовершенным владением данным языком следует предпочитать в качестве школьного преподавателя человеку, только владеющему этим языком как родным (само собой разумеется, что из сказанного во все не следует, что преподаватели иностранных языков в школе могут плохо знать преподаваемый ими язык: все

<sup>1</sup> Об этом подробнее см. в следующей статье.

это надо понимать лишь относительно). В самом деле, обучая какой-то деятельности, надо не только самому уметь ее проявлять, но и понимать ее механизм. При обучении, например, игре на музыкальных инструментах мало, чтобы учитель сам умел хорошо играть на данном инструменте: он должен так же знать, как надо поступать для получения того или другого эффекта и почему надо поступать именно так, а не иначе; виртуозы очень часто бывают плохими преподавателями, а хорошие преподаватели очень часто не бывают крупными виртуозами. К сожалению, в области психо-социальной деятельности человечество по большей части не умеет еще этого делать, и только в области языка — и то не в области его выразительной стороны — мы можем сказать немного больше, чем в других областях. Это возможно лишь благодаря тому, что лингвистика является одной из наиболее развитых гуманитарных наук.

Таким образом, мы приходим к очень важному выводу, а именно, что методика преподавания иностранных языков (или что то же — частная дидактика в применении к иностранным языкам) опирается, в отличие от прочих методик, не только на данные психологии, но и на данные общего или теоретического языкознания. Это сильно повышает, с одной стороны, научный уровень этой методики, а с другой стороны, приводит к тому, что эта последняя в какой-то мере изъёмается из дидактики и становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания. В науке о языке мы рассматриваем вопрос о том, как происходят языковые явления и каковы действующие при этом факторы. В методике, опираясь на это знание, мы рассматриваем вопросы о том, что надо сделать, чтобы вызвать к жизни потребные нам языковые явления.

Объективным показателем того, что методика иностранного языка является техническим приложением общего языкознания, служит то обстоятельство, что среди обширной методической литературы, исходящей в большинстве случаев от педагогов, лучшие и наиболее яркие книги написаны лингвистами. Любопытно отметить при этом, что книги эти написаны не случайными людьми, а корифеями лингвистической мысли Западной Европы. Этот интерес к методике преподавания иностранных языков проявился, конечно, в первую очередь среди нефилологов и находится в связи с постепенным перемещением центра тяжести лингвистических штудий с мертвых языков на живые, с чем, в свою очередь, связано также повышение интереса к произносительной стороне языка, т. е. к фонетике. Неудивительно поэтому среди авторов-методистов из языковедов найти такие имена, как Суит (Sweet, „Practical Study of Languages“, Лондон, 1899),

один из крупнейших фонетистов конца XIX в. и, безусловно, самый крупный мыслитель-языковед в Англии, и Есперсен (Jespersen, *How to teach a foreign Language*, Лондон, 1904), самый оригинальный фонетист и теоретик-языковед конца XIX, начала XX в. Во Франции мы встречаем имена Брюно (F. Brunot „L'enseignement de la langue française“, Париж, 1926) и Бреалья (M. Bréal „De l'enseignement des langues vivantes“, Париж, 1914 г.), самых видных французских лингвистов конца XIX, начала XX в. Интересно отметить, что среди многих широко известных лингвистов Германии не было людей, интересовавшихся методикой. Это едва ли случайно: некоторая косность и научное высокомерие свойственны официальной немецкой науке. Только видный англист и известный фонетик Виэтор (Viëtor), многолетний редактор журнала „*Neuere Sprachen*“, оставил по себе видный след, между прочим, известной брошюрой „*Der Sprachunterricht muß umkehren*“<sup>1</sup>. В самое новое время можно назвать уже упоминавшегося Отто, который специализировался по методике, занимая кафедру общего языковедения.

У нас в старой России лингвисты вовсе не занимались методикой преподавания, что вполне понятно, так как нефилологии у нас, можно сказать, не было, а те немногие, хотя и крупные нефилологи, вроде академика Веселовского, которые ее насаждали, были, в сущности, литературоведами. Внимание же немногочисленных настоящих лингвистов было устремлено либо на сравнительную грамматику, либо на славянские языки.

Автор настоящей статьи, вероятно, первый из русских лингвистов, которого жизнь натолкнула на занятия, между прочим, и методикой преподавания языков. Впрочем, он продолжает в этом отношении традиции своего учителя, профессора Бодуэна-де-Куртене, который, хотя и не оставил после себя ничего специально относящегося к методике преподавания иностранных языков, однако был абсолютно чужд научного высокомерия и всячески поощрял у своих учеников занятия тем или другим видом приложения своей науки к практике. Не занимаясь методикой, Бодуэн всю жизнь, однако, насаждал интерес к живому языку и к практической фонетике, что и является одной из характерных черт его школы.

Надо сказать, что практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде,

<sup>1</sup> Ср. также его „*Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*“, Лейпциг, 1902.

практика стимулирует теорию. Однако в плане данной книги надо всячески подчеркнуть справедливость и обратного: развитая лингвистическая теория не только обосновывает дерзания отдельных практиков, но и оплодотворяет их мысль, открывая им новые горизонты. Блестящие примеры подобного содружества можно привести из истории так называемого движения „реформы“ (Reformbewegung), 80-х годов прошлого столетия, движения в области методики преподавания иностранных языков, с которым связаны имена Фиэтора, Суита и многих других второстепенных деятелей.

В качестве лингвиста-теоретика я трактую методику преподавания иностранных языков как прикладную отрасль общего языковедения и предполагаю вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия „язык“ в его разных аспектах (специально этому вопросу посвящена одна из последующих статей).

Соответственный курс неоднократно читался мною в бывшей Ленинградской фонетической школе, а также на филологическом факультете Ленинградского университета.







## 2. ЗАВИСИМОСТЬ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОТ СОСТОЯНИЯ ОБЩЕСТВА И ЕГО ЗАДАЧ

Прежде всего надо констатировать, что приемы обучения иностранным языкам в связи с задачами, которые ставит себе в данный момент общество при этом обучении, а также в связи с теми средствами, которыми оно в данный момент располагает, иными словами, приемы обучения иностранным языкам, его методика, зависят в той или другой мере от состояния и структуры общества в данный момент времени. Речь идет, конечно, не о технических деталях тех или других приемов, ни даже об отдельных так называемых методах или „методах“, которых так много бывает в деле обучения языкам и искусствам (особенно пению и декламации), а о принципах этого обучения и о его системах в целом, внутри которых и возникают всякие „методы“ и „методы“<sup>1</sup>.

Обратимся к фактам и попытаемся вскрыть эти связи в прошлом: это, во-первых, даст нам возможность воспользоваться опытом этого прошлого и, во-вторых, поможет нам разобраться в настоящем, в его задачах и в средствах, какими эти задачи лучше всего разрешаются.

Самый простой и постоянно повторяющийся случай—это тот, когда общество вовсе не имеет потребности в систематическом обучении своих сочленов тем или другим иностранным языкам или, по крайней мере, недостаточно осознало эту потребность. Таково было положение вещей в древней Руси по отношению ко всем языкам, кроме так называемого церковнославянского. Таково и современное

---

<sup>1</sup> Надо строго отличать методы в научном смысле слова от „методов“ и „метод“ в кавычках: последние представляют собой не научно-обоснованные системы, а описания практически сложившегося преподавания того или другого предприимчивого преподавателя.

положение у нас по отношению к большинству африканских, американских, австралийских, полинезийских и других подобных „экзотических“ языков (поскольку, конечно, не имеется пособий для их изучения на русском языке). Совершенно недавно таковым было у нас положение и по отношению к нашим северным языкам — чукотскому, эскимосскому, гиляцкому и др. Такое же положение вещей существовало в Западной Европе по отношению хотя бы к русскому языку еще и прошлым веке, и по отношению к большинству языков, кроме латинского, греческого и древне-еврейского в средние века.

Единственным средством изучить тот или другой язык при таких обстоятельствах является более или менее длительное пребывание среди носителей данного языка. При условии, что общение с этими последними не происходит ни на каком другом языке, кроме их собственного, ново-прибывший, как правило, довольно скоро им овладевает в той или другой мере, причем мера эта зависит от целого ряда второстепенных условий: от силы желания у приехавшего выучиться языку, от степени его общительности, от характера отношений его с туземцами и т. п. Если у туземцев нет каких-либо выработанных методов обучения иностранцев своему языку, то усвоение его происходит естественным путем, т. е. путем подражания языку окружения, более или менее так же, как это имеет место при усвоении родного языка ребенком от его взрослого окружения. Впрочем, есть и большая разница между этими двумя процессами: усвоение ребенком языка окружающих взрослых происходит в тесной связи с развитием его мышления; у взрослого мы находим уже сложившееся мышление, отлившееся при этом в формы его родного языка, на который как-то и наслаивается второй язык.

Этот, обыкновенно бессознательно протекающий процесс усвоения языка окружения может быть сознательным и в таком случае становится методическим приемом. Прием этот может быть с полным правом назван „натуральной методикой“, и поскольку словоупотребление в данном случае окончательно не установилось, постольку я буду в дальнейшем в этом смысле употреблять именно этот термин.

Для совершенного усвоения иностранного языка прием такой действительно абсолютно необходим, так как только живя одной жизнью с данным обществом и лишь непосредственно наблюдая языкотворческий процесс внутри его, можно до конца понять метод мышления этого общества и усвоить себе его язык, не только служащий для коммуникации, но и отражающий мышление данного обще-

ства. Прием этот настолько естественен, что каждый, желающий хорошо изучать тот или иной язык, стремится попасть в страну этого языка. Во многих случаях это входит в систему: во Франции студенты-неофилологи получали специальные стипендии для поездки за границу; в программу чешских неофилологов входило пребывание в течение одного или двух семестров в одном из университетов той страны, язык которой изучается и т. п. В Англии, во Франции, в Швейцарии и в Германии во многих городах организовывались до войны 1914 г. бесчисленные летние курсы английского, французского и немецкого языков для приезжих иностранцев, по преимуществу, преподавателей этих языков. Многие учителя-неофилологи систематически проводили свои летние каникулы в стране того языка, который преподавали. До войны 1914 г. в Западной Европе широко практиковался обмен детьми школьного возраста: при посредстве школы или особых организаций, семьи соглашались поменяться на год подростками одинакового пола и возраста с тем, чтобы каждый из них продолжал посещать школу по месту своего нового жительства, живя в семье в качестве, так сказать, приемного сына или дочери. Подобный обмен мог бы производиться и организациями и обеспечивал бы хорошее практическое владение языком. Жизнь в стране изучаемого языка обеспечивает в детском возрасте более или менее полное усвоение языка для людей зрелого возраста, но таит в себе некоторые опасности: обычно люди, выучившиеся таким способом, говорят, хотя и свободно, но с сильным национальным акцентом и с ошибками, резко обличающими в них иностранцев. Примеры этому можно наблюдать вокруг себя, например, среди иностранцев, давно живущих у нас и тем не менее немилосердно коверкающих русский язык. То же наблюдалось среди русских эмигрантов за границей; то же приходилось наблюдать у русских, живших в немецких деревнях на работах во время империалистической войны 1914 г. Это происходит оттого, что у взрослых настолько силен их родной язык, что он даже мешает им правильно воспринимать иностранный язык, не говоря уже о том, что он формирует речь на иностранном языке. Кроме того, взрослых людей, к тому же плохо говорящих на данном языке, никто не поправляет, да и вообще неохотно слушают, так как это скучно и отнимает время.

Прием этот, несмотря на всю „естественность“ имеет свою „методику“. Во-первых, попав в страну, язык которой хочешь изучать, необходимо избегать общества своих соотечественников (наивное, но практически очень важное правило); во-вторых, надо стараться поселиться в большой

семье (надо иметь в виду, что в Западной Европе это вообще очень нелегко), где всегда кто-либо дома, с кем можно было разговаривать; далее, надо приобрести себе друзей, которые согласны были бы вас слушать, а при случае и поправлять ваши ошибки; наконец, — и это самое главное, — надо искать как можно больше языковых впечатлений: посещать лекции, собрания, митинги и т. д., прислушиваться к языку в кафе, на базарах, ходить по театрам. Надо иметь в виду, что языковые впечатления приходится именно искать и что можно прожить, например, в Париже целый месяц и почти что не слышать по-настоящему французского языка, кроме самого ограниченного отельного и ресторанный жаргона. Но, конечно, надо искать не только устных языковых впечатлений, а надо стараться побольше читать газет вплоть до объявлений (книги можно читать у себя дома), брать уроки произношения и декламации, разучивая с опытным учителем граммофонные диски, стараться побольше писать на данном языке (например, дневник), давая проверить написанное опытному человеку, и т. д. Вообще, нет ничего наивнее, как думать, что достаточно выехать за границу, чтобы научиться тому или другому иностранному языку: этого легче и скорее достигнуть, живя за границей, но это тоже требует большого и напряженного труда. Само собой разумеется, что если средства и обстоятельства не позволяют ехать за границу на несколько лет, то следует ехать лишь после основательного усвоения элементов изучаемого языка у себя дома. Особенно важно научиться свободно читать книги, памятуя, что для взрослого человека чтение все же является основным способом научиться языку.

Другой более типичный случай уже вполне осознанной потребности в иностранном языке представляет собой употребление верхушкой общества наряду с родным языком (а иногда и вместо родного) того или иного иностранного. Таково было употребление французского языка в Западной Европе и у нас в царской России; таково же было употребление греческого языка в древнем Риме, персидского языка в Средней Азии.

Потребность эта удовлетворялась главным образом через приглашение в дом учителя-иностранца — гувернера или гувернантки, которые и обучали детей данного семейства своему языку. Подобный прием обучения настолько естественен, что он получил громадное распространение, и тоже имеет свою определенную методику, которую для краткости будем называть в дальнейшем „методикой гувернантки“. Нам ближе всего она была известна в применении к французскому языку, бывшему, начиная с XVIII в.

языком придворной аристократии, которая, отгораживаясь от народа, чувствовала свою международную солидарность и нуждалась в едином языке. Французский язык был для нее прежде всего языком салона и языком дипломатии, но, конечно, не языком науки. В связи с этим целью обучения французскому языку было совершенное владение изысканным разговорным языком с образцовым произношением и такое же активное владение письменным языком. Серьезное чтение не играло особенной роли и стояло на втором плане. Соответственно с этим требованием в новой Европе выработалась некая специфическая „методика гувернантки“, наверное в целом ряде пунктов отличная, например, от методики греческих гувернеров в древнем Риме. Вот ее основные черты.

Подобно „натуральной методике“, описанной в предыдущем разделе, она тоже помещает учащегося в среду носителей данного иностранного языка, но в отличие от натуральной методики среда эта не естественная, а искусственная — в лице гувернантки. Чтобы эта последняя могла действительно образовать иностранную среду, учащимся вместе с гувернанткой отводилось обыкновенно особое помещение, где протекала вся их жизнь и где безраздельно царил иностранный язык. Этот своеобразный мирок старались всячески изолировать от родного по языку окружения мамушек, нянюшек, горничных девушек, чем старались устранить или, по крайней мере, максимально ограничить влияние родного языка на усваиваемый иностранный. Далее считалось крайне важным, чтобы гувернантка не только не умела говорить на родном языке учащихся, но чтобы она ничего не понимала на этом языке: благодаря всему этому учащиеся, чтобы общаться с гувернанткой волей-неволей должны были научиться понимать ее язык. Поскольку этот последний был единственным источником для подражания, постольку всегда стремились получить гувернантку с изящным языком и образцовым выговором. Так как гувернантка должна была в единственном числе изображать среду, то она должна была быть очень общительной и разговорчивой. Наконец, — и это было самое важное отличие от „натуральной методики“, — гувернантка должна была быть чуткой к малейшим ошибкам своих воспитанников и постоянно поправлять их (уменье настойчиво, но более или менее незаметно поправлять ошибки учащихся было основным уменьем гувернантки).

Так как всякие привычки, в том числе и языковые, преобладают тем легче, чем они менее застарелые, иностранному языку начинали обучать как можно раньше, когда родной язык не успел еще как следует укорениться у ребенка.

С утратой французским языком своего первоначального социального смысла „методика гувернантки“ становилась просто главным приемом обучения иностранным языкам вообще. При этом суть этого обучения по традиции понималась обычно в обучении разговорному иностранному языку. Поскольку школа не давала знания разговорного языка, не научала говорить на иностранном языке, постольку школьное обучение иностранным языкам, преследовавшее в общем иные цели, считалось несостоятельным, и известные слои общества считали иностранные языки не нужным предметом в школьной системе.

Третий тип потребности в знании иностранного языка возникает тогда, когда тот или другой иностранный язык является единственным или главным литературным языком данной страны или целой группы стран. Таков был и есть арабский язык для большинства мусульманских стран. Таков был до сравнительно недавнего времени древнееврейский язык для всех евреев, говорящих на „йидиш“; таков был так называемый „церковнославянский“ язык (le slavon) — эта латынь Восточной Европы для болгар, сербов, румын, русских, а вначале и для чехов и для словаков; таков был прежде всего латинский язык для всей Западной Европы. Поскольку такое положение вещей было характерным для феодальной эпохи, постольку все эти случаи, несмотря на индивидуальные особенности, имеют, однако, много общего.

Нас здесь специально должна интересовать судьба латинского языка, бывшего в течение ряда веков единственным литературным языком народов Западной Европы. Будущие португальский, испанский, провансальский, голландский, немецкий, английский и т. д. языки представляли собою множество местных диалектов, бывших лишь разговорными, обиходными языками для сравнительно очень ограниченных человеческих коллективов. Все это были абсолютно бесписьменные языки, и если кому-либо надо было что-нибудь написать или записать, то приходилось обращаться к помощи латинского языка. Только с IX в. начинают появляться отдельные записи на местных языках. Латинский язык был не просто языком католической церкви, но и языком всей культуры и, конечно, государственности. Местные языки, кроме того, что они были бесписьменными, были действительно в полном смысле местными, т. е. понятными только для жителей определенного района, и всякое общение в более широком масштабе требовало какого-то устного языка общего значения<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Из этой потребности и родились те диалекты-наречия, которые нашли впоследствии отражение в средневековой письменности, предшествовавшей установлению единого национального языка.

Этим языком, в конце концов, то же была латынь, бывшая таким образом не только письменным, но и устным языком. Само собой, однако, разумеется, что население, твердо сидевшее на своих местах, не знало латыни, да и не нуждалось в ней благодаря натуральному характеру хозяйства той эпохи. Но не только крестьянские массы не знали латыни, но и сами феодалы зачастую не владели ею: для этого нужна была длительная учеба, для которой не было ни времени, ни желанья. Знание латыни стало особой профессией. Люди, которые ею занимались, назывались „клириками“, являясь предками будущей интеллигенции. По мере роста государственности нужда в таких людях также быстро росла. Их надо было где-то готовить. Первоначально это происходило в монастырских школах, где церковь готовила кадры священнослужущих, а затем стала готовить и для многочисленных светских, частных и общественных учреждений. Из всех этих школ выросли впоследствии разные колледжи, наши бурсы, университеты. Ученики вербовались из среды оторвавшейся по разным причинам от земли молодежи, которая стекалась из разных концов в центры просвещения, к знаменитым учителям.

Содержание учебы составляла вся известная в те времена наука. В конце концов, она вылилась в знаменитые два последовательные цикла: *trivium* и *quadrivium*. Но все это существовало и могло существовать, конечно, только на латинском языке, а потому во всех школах должны были прежде всего обучать этому языку. К сожалению, мы не имеем полной картины этого обучения и можем о нем судить лишь по немногочисленным, дошедшим до нас, методическим памятникам и отчасти на основании того, что можно наблюдать еще и сейчас в еврейских хедерах и в арабских медресе.

Школы эти были, по нашей терминологии, „закрытыми учебными заведениями“, т. е. ученики жили в них, образуя своеобразную коммуну. Языком этой коммуны был латинский язык, и вновь прибывшие, приходившие, как было уже сказано, из разных мест, т. е. с разными местными языками, волей-неволей должны были втягиваться в практическое употребление латинского языка. Все преподавание велось, конечно, тоже на латинском языке (иначе не могло и быть ввиду полного отсутствия какой-либо науки на местных языках). Обучение латинскому языку заключалось в разучивании латинской грамматики Доната и в чтении и в разучивании наизусть разных книг в определенной последовательности (у нас в старой Руси изучение церковнославянского языка начиналось с букваря, продолжалось часословом и кончалось псалтырем).

Надо отметить, что перевод, как средство обучения, не употреблялся по той простой причине, что не с чего и не на что было переводить, местные языки не были приспособлены к выражению абстрактных мыслей. Зато широко были поставлены устные упражнения в произнесении проповедей и проведении диспутов всякого рода.

В результате более или менее длительного обучения выходили люди, в совершенстве владевшие латинским языком и усвоившие себе всю систему тогдашних знаний. В соответствии с этим они получали разные ученые звания бакалавров, магистров, докторов. Само собою разумеется, что до званий доходили лишь немногие, а громадное большинство останавливалось на полдороге, а то и раньше, образуя кадры государственного аппарата и кадры просто грамотных людей, обслуживавших абсолютно бесписьменное (поскольку латынь была совсем чуждым языком) население.

Из сказанного явствует, что латынь играла в системе образования совершенно ту же роль, которую играет в настоящее время родной язык. Только с IX в. начинается ряд письменных памятников, где пробуют применять местные языки, стараясь сделать доступными для более широких масс некоторые тексты. Но вся эта литература считалась второстепенной и недостойной серьезного внимания. Во Франции еще в XVI в. нужно было доказать равноправие национального языка с латинским, и только в XVII в. национальный язык окончательно занял первенствующее место в жизни, а на долю латинского языка осталась лишь наука. Однако в школе, которая всегда отстает от жизни, латынь продолжала доминировать вплоть до XIX в. Таким образом, в течение последних веков в европейской культуре можно было наблюдать своеобразное распределение языков: французский язык — язык высшего общества, латинский язык — язык интеллигенции и местный национальный язык — язык простого народа, язык народной школы. В связи со всем сказанным вполне понятен тот престиж, который до самого последнего времени имела латынь, как учебный предмет: это был не иностранный язык, это был язык высшей культуры.

Способы обучения этому языку, конечно, изменились, однако, в основе его до самого последнего времени лежало изучение грамматики, конечно, не Доната, а ближе к нашим дням и не на латинском, а на том или другом национальном языке. Поэтому традиционный метод изучения латинского языка в наше время известен под названием „грамматического“. Поскольку практическое владение языком происходило в принципе на основе изучения в грамматике



правил, постольку этот метод называют также „синтетическим“, т. е. идущим от элементов к целому, а в применении к языку от слов и форм — к фразам.

Однако исторически дело обстояло сложнее: уже само изучение Доната на латинском языке внедряло в сознание учащихся большое количество языкового материала, по образцу которого учащиеся и строили свои фразы устно и письменно. Чтение, а тем более выучивание наизусть текстов давало еще больше такого материала в руки учащимся (то же значение имело, конечно, и употребление в школе живой речи, пока оно имело место). Поскольку построение фраз на основе усвоенного языкового материала подразумевает хотя бы и бессознательный анализ этого материала, постольку старую форму обучения латинскому языку никак нельзя назвать „синтетическим методом“. Ее следует считать и называть выраженным „аналитическим методом“ — так называют методы, исходящие в обучении языку не из грамматики, а из текста. По мере того, как исчезало употребление латыни как разговорного языка, а чтение авторов откладывалось до 3 и даже 4 года обучения, постольку метод, по крайней мере первоначального обучения латинскому языку, становился все более и более „синтетическим“ или „грамматическим“. Таким, конечно, он остается и при переводах с родного языка на латинский, при так называемых *extemporalia*, так как они делались на основании грамматических правил. Но это уже не относится к переводам с латинского языка, так как в основе таких переводов лежит анализ. Поэтому „переводный метод“, т. е. основанный на переводах с иностранного языка на родной и с родного на иностранный, никак нельзя отождествлять с „синтетическим“, как это делают многие. Поскольку всякий сознательный анализ подлежащей переводу фразы может быть основан только на грамматике, постольку „переводный“ метод мог бы в сущности быть назван „грамматическим“. Однако во избежание недоразумений и ложных выводов и обобщений, этого никогда не следует делать: термин „грамматический“ стал слишком привычным синонимом для термина „синтетический“. Так как переводы на латинский (*extemporalia*) и с латинского (при чтении авторов), особенно последние, в новейшее время играют в преподавании не менее важную роль, чем грамматика, то современный метод обучения латинскому языку, являющийся в высшей степени типичным, правильнее всего называть „переводно-грамматическим“.

Таким образом, методика преподавания латинского языка, в начале являясь в основном аналитической, понемногу переходит в синтетическую (или грамматическую)

с тем, чтобы стать в наше время „переводно-грамматической“. Во всем этом уже вполне разобрался очень умный методист-филолог середины прошлого века К. Магер; свою точку зрения по этому вопросу он изложил в интересной, хотя и несколько расплывчатой книге „Die genetische Methode des Schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurtheilung der analytischen und der synthetischen Methoden“. Zürich, 1846 (первый эскиз этой книги относится к 1838 г.).

Итак, хотя, начиная с прочного установления национальных языков, латинский язык делается в сущности просто „иностранным языком“; однако вплоть до наших дней он продолжает занимать в школе особое место, причем в XIX в. ему усваивают специфическое общеобразовательное значение в виде так называемого „формально-логического образования“, которое, якобы, получается в результате обучения грамматике вообще и особенно латинской.

Понятие „иностранных языков“, как особого школьного предмета возникает совершенно независимо от латинского языка и отвечает четвертому типу потребности знаний иностранных языков. Рост научной литературы на национальных языках с одной стороны выбивает латынь с ее последних позиций, делая в конце концов изучение ее практически бессмысленным, с другой стороны вызывает необходимость в умении читать книги на разных национальных языках. В результате этого на рубеже XVIII и XIX вв. и возникают „иностранные языки“ как школьный предмет с чисто практическими задачами. Такими языками на первых порах были, конечно, только французский, немецкий и английский. Поскольку в начале единственной задачей их изучения было чтение книг на этих языках и поскольку в преподавании латинского языка чтение авторов занимало видное место, постольку методика обучения латинскому языку без дальнейших слов была применена и в преподавании „иностранных языков“. Пока смысл их изучения лежал лишь в умении читать специальную литературу, „переводно-грамматическая методика“ была совершенно достаточна.

Быстрый рост промышленности, улучшение путей сообщений и небывалое оживление международных торговых сношений во второй половине прошлого века обусловили новый, пятый тип надобности знания иностранных языков: стало необходимым, попадая в чужую страну, владеть живым языком этой страны, понимать речь, и самому быть в состоянии свободно выражать свои мысли на этом языке. Традиционная переводно-грамматическая методика, применявшаяся в преподавании латинского языка, конечно.

не могла дать этих умений. Причины этого лежали не только в том, что обучение разговору не входило в задачи методики (в конце концов, в некоторых школах и при этой методике выучивались говорить по-латыни), а главным образом в том, что она имела дело с мертвым языком, т. е. в конечном счете с буквами, а не со звуками, и обучать произношению живых языков она совершенно не умела. Учащиеся при этой методике, имея дело лишь с книгой, не понимали живой речи носителей изучаемого иностранного языка и не могли заставить понимать свою собственную речь и все это прежде всего из-за произношения<sup>1</sup>.

Методика гувернантки, которая, как мы видели, вполне справлялась с подобными задачами, не годилась в новых условиях, поскольку в международное общение вовлекались теперь и люди менее зажиточных классов. Надо было дать такое же знание языка, какое давала гувернантка<sup>2</sup>, но дать его в условиях школьного обучения. Это требовало новой методики.

В разработке этой методики приняли участие некоторые крупнейшие лингвисты того времени, как, например, Суит, Есперсен, Фиэтор и многие другие. До сих пор лингвисты занимались почти исключительно письменным языком и даже вопросы фонетики трактовали в аспекте букв. Во второй половине XIX в. лингвисты почти в буквальном смысле „открыли“ живой язык с его своеобразным произношением, не укладывающимся в традиционные буквенные формулы. Дружными усилиями лингвистов, методистов и педагогов-практиков была разработана новая методика преподавания иностранных языков, которая в идеале стремилась привить учащимся изучаемый язык в качестве второго „родного языка“, а в связи с этим обращала главное внимание на устную речь. Все это большое методическое движение известно под названием „реформы“ (Reformbewegung), манифестом которого явилась известная брошюра Фиэтора „Der Sprachunterricht muß umkehren“. В этом движении имеется много разных течений и нюансов; все они объединяются прежде всего отрицательным отношением к переводно-грамматической методике, господствовавшей в преподавании латинского языка. Впрочем,

---

<sup>1</sup> По этому поводу в истории методики преподавания иностранных языков рассказывается целый ряд более или менее остроумных анекдотов, а может быть и фактов действительной жизни.

<sup>2</sup> Впрочем, были все же и различия: гувернантка должна была давать изящный салонный язык высшего общества (по крайней мере, в принципе), а тут нужно было научить живому разговорному языку широкие круги населения.

нетрудно собрать воедино и основные положительные черты всего движения.

Прежде всего, оно уделяет большое внимание произносительной стороне языка. Далее, в основу обучения оно кладет заучивание готовых фраз<sup>1</sup>, главным образом разговорного языка, осмысляемых предпочтительно из ситуации или тем или другим наглядным способом. В связи с этим, оно отодвигает на второй план грамматику, которая, как и в родном языке, должна лишь обобщать и приводить к сознанию уже известное из практики. Наконец, оно стремится связать слова иностранного языка с понятием не через посредство родного языка, а непосредственно так, как это имеет место в родном языке. В связи с этим оно изгоняет родной язык из своих уроков и запрещает всякие переводы как с иностранного языка на родной, так и обратно. Этим оно стремится застраховать изучаемый иностранный язык от деформирующего его влияния родного языка.

Все это черты так называемого „прямого метода“ (который иногда называют также „натуральным“ в смысле „естественного“). В дальнейшем мы и будем говорить о „прямом методе“ как о методе „реформы“ (хотя исторически это, может быть, и не совсем верно, не подразумевая, однако, под этим термином какого-либо специального его вида). На практике идеи „реформы“ в наиболее чистом виде, а также с наибольшим успехом осуществились в *Misterrealschule* во Франкфурте-на-Майне, куда съезжались „госпитанты“ со всех концов мира учиться новому методу. Руководителем и вдохновителем всего дела был выдающийся методист Вальтер (Walter), который оставил целый ряд работ по методике преподавания иностранных языков<sup>2</sup> и которого надо считать одним из самых крупных представителей „прямого метода“ в Германии. Во Франции надо отметить профессора Сорбонны Швейцера<sup>3</sup>, который вместе с Симоно, составили полную серию учебников немецкого языка по прямому методу для французских

---

<sup>1</sup> Следовательно, методику „реформы“ следует в основном признать аналитической.

<sup>2</sup> Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts Elwert in Marburg i. H. (ряд изданий). Englisch nach dem Frankfurter Reformplan Elwert in Marburg i. H. (ряд изданий), Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht Elwert in Marburg i. H. (ряд изданий). Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von Dr. Wilh. Vietor. Elwert in Marburg i. H. (ряд изданий) и др.

<sup>3</sup> См. также его книгу по методике — *Methodologie des langues vivantes*. Paris. Armand Colin (ряд изданий).

школ, а вместе с А. Vinunt и Z. Cazamian такую же серию учебников английского языка.

Большой вклад „реформы“ в методику преподавания иностранных языков не подлежит сомнению, и обучение устному иностранному языку не может идти мимо завоеваний „прямого метода“. Прежде всего, обучение произношению может быть поставлено теперь на серьезных основаниях, и если это все же далеко не всегда делается, то это происходит иногда от недооценки значения правильного произношения для владения устным языком, а иногда и от невежества преподавателей.

Далее, подробно разработана система речевого материала, подлежащего усвоению на первых ступенях обучения, и методика его подачи. Особенно много усилий было посвящено разработке принципа наглядности в применении к преподаванию иностранных языков, что оказалось очень ценным для школьников младших возрастов.

Большой успех имела и, повидимому, имеет еще и до сих пор так называемая „метода Берлица“, являющаяся очень типичным образчиком применения прямого метода. Она совсем изгоняет с уроков родной язык учащихся и строит всё преподавание исключительно на вопросах и ответах, т. е. на разговоре преподавателя с учащимися, отодвигая грамматику вовсе на второй план. Успех Берлица объясняется тем, что, обращаясь специально к взрослым, он в течение нескольких месяцев научает их сериям готовых фраз-вопросов и ответов туристского языка и таким образом вооружает их в достаточной степени языком: знаниями для поездки в ту или другую страну. Поскольку подобные поездки стали широко доступными еще в конце прошлого столетия, постольку курсы Берлица привлекали всегда массу слушателей<sup>1</sup>, которые и создали репутацию методу Берлица, вылившейся в серию специальных учебников для языков чуть ли не всего мира.

В 1900 г. прямой метод (*méthode directe*) был сделан во Франции обязательным при преподавании иностранных языков в школе. Этому преподаванию была поставлена узко практическая задача — научить детей говорить на этих языках. Что касается общеобразовательных задач, то они целиком возлагались на древние языки.

Прямой метод в известной мере разрешал вставшую перед обществом задачу — обучать в школе живому разговору иностранному языку (правда, при затратах очень

---

<sup>1</sup> Отделения курсов Берлица имеются во всех больших городах Европы и Америки и, по крайней мере, в прежние времена всегда были переполнены.

большого числа годовых часов), однако он далеко не решает всех задач, связанных с обучением иностранным языкам: так, он, например, вовсе не научает пониманию более трудных текстов. Дело в том, что прямой метод предполагает, что с ростом владения живым языком растёт и способность интуитивного схватывания смысла текстов, как это имеет место в родном языке. Однако на практике оказалось, во-первых, что дать в школе такое же знание живого иностранного языка, какое мы имеем на родном языке, практически невозможно<sup>1</sup> и, во-вторых, что и на родном языке надо длительно учить читать более трудные тексты, потому что живой и книжный языки далеко не совпадают.

Другой недостаток прямого метода связан с тем, что центр тяжести при нем лежит на механическом запоминании образцов и бессознательном им подражании, а это сводит образовательное значение занятий иностранными языками по прямому методу почти что к нулю.

Наконец, хотя стремление прямого метода сделать знание иностранного языка совершенно независимым от родного и таким образом предохранить его от влияния этого последнего является вполне законным и методически правильным по существу, тем не менее на практике оно терпит полное крушение: окружающая нас жизнь оказывается сильнее всех тех ухищрений, которые предписываются прямым методом, и родной язык все же оказывает свое деформирующее влияние на иностранный язык учащихся. Между тем, меры, принимаемые прямым методом для устранения влияния родного языка, оказываются очень невыгодными для самого процесса изучения иностранного языка. Во-первых, требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату времени, энергии и изобретательности — затрату, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответственный эквивалент на родном языке: кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить учащимся более тонкие языковые явления, что ведет к обесценению изучения иностранных языков с образовательной точки зрения. Во-вторых, расчет на интуитивное схватывание общего смысла фразы или текста ведет к неточному, а иногда просто неправильному пониманию

---

<sup>1</sup> То количество материала, которое нам приходится слышать на уроках иностранного языка, никак не может быть даже сравнимо с нашим опытом родного языка.

и к дурной привычке довольствоваться таким неточным пониманием.

Все сказанное о прямом методе ясно доказывает, что было бы совершенно неправильным считать его универсальным методом изучения иностранных языков, разрешающим все проблемы, которые возникают в этой связи. Поэтому неудивительно, что уже в конце XIX в. и безусловно в начале XX в. наступило некоторое разочарование в прямом методе, и начались поиски какого-то компромисса между старым, переводно-грамматическим методом и новым, успевшим уже устареть, — прямым<sup>1</sup>.

Это особенно дает себя чувствовать в связи с окончательным падением латыни. Практическая бесполезность латыни поколебала ее значение даже как основы гуманитарного образования, и новейшее время характеризуется стремлением создать наряду с реальной школой, где новым языкам отводилось и отводится значительное место, гуманитарную школу на основе новых иностранных языков вместо древних в качестве общеобразовательного предмета. Задача осознать и сформулировать это общеобразовательное значение языков вообще и новых в частности едва ли не является одной из основных проблем мировой педагогики сегодняшнего дня.



---

<sup>1</sup> Для того чтобы показать, чем был прямой метод для Западной Европы в момент его расцвета и каковы современные настроения в этой области, я отсылаю читателя к прекрасной и показательной в этом отношении статье J. Farenc „La Méthode directe devant la pédagogie et l'expérience“ преподавательницы английского языка в Севрском женском лицее (статья напечатана в № 1 журнала „Les langues modernes“ за 1940 г.



### 3. АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вопрос об общеобразовательном значении изучения иностранных языков стоит у нас едва ли не острее, чем в Западной Европе. Дело в том, что латинский язык в качестве одной из основ общего образования у нас давно ликвидирован как явный пережиток: поэтому вопрос о том, является ли вообще изучение языков одной из таких основ, встал перед советской школой во всём ро́ст. Проявляющаяся в наших учебных планах тенденция к отрицательному ответу на этот вопрос, однако, едва ли является результатом какого-либо сознательно принятого принципиального решения.

Поэтому вопрос этот подлежит всестороннему рассмотрению как часть более общего вопроса об основах общего образования. В случае положительного ответа на этот основной вопрос — в чем трудно сомневаться ввиду векового опыта всего человечества — возникает другой, не менее важный вопрос, каким должно быть изучение языков в школе для того, чтобы иметь общеобразовательное значение. Оба эти вопроса разбираются в следующей статье, а пока посмотрим, какие еще задачи выдвигает переживаемая нами эпоха социалистического строительства перед методикой преподавания иностранных языков.

Полученная нами в наследство прямая методика вполне способна обеспечить в школе овладение живым разговорным языком, однако, как мы видели, эта методика не дает специального умения понимать любые тексты. Что касается переводно-грамматического метода, последнее время царившего в преподавании латыни, то умение понимать тексты, безусловно, входило в целевую установку этого метода; однако ввиду неотчетливости задач школьного преподавания латыни в наши дни, а также ввиду



наличия в самом методе всяких пережитков, нельзя сказать, чтобы мы унаследовали в виде переводно-грамматического метода готовую методику обучения чисто пассивному владению языком<sup>1</sup>.

Между тем, это владение для нас, конечно, гораздо важнее активного. В самом деле, при наших громадных географических пространствах непосредственное общение с народами Западной Европы у нас всегда будет сравнительно невелико, между тем как с ростом общей культуры и техники потребность в иностранной книге будет быстро возрастать. При этом окажутся нужными книги не только на одном каком-либо языке, а на нескольких европейских языках. В силу этого, многим придется наскоро выучиваться читать книги и на незнакомых языках, а для этого нужно разработать скорый и общедоступный метод самостоятельного овладения книгой. Вот вторая актуальная задача советской методики преподавания иностранных языков. Третьей задачей у нас является подготовка людей, вполне владеющих иностранным языком, будущих дипломатов, всяких представителей за границей, публицистов, могущих писать на иностранных языках, переводчиков с русского на иностранные языки, преподавателей иностранных языков и т. п. При расширении наших международных сношений таких людей может понадобиться, в конце концов, очень много.

Нужное для этого владение языком в старые времена являлось в результате домашнего обучения языкам (через гувернантку), которое было настолько распространено, что получались более, чем достаточные кадры людей, владеющих тем или иным иностранным языком как родным. Нынче такие кадры должна готовить тоже школа. Прямая методика дает основы подобной подготовки, однако знания получают при этом все же неглубокие, а язык бедный, элементарный. Методика полного владения языком таким образом далеко еще не может считаться разработанной. Весьма возможно, что придется думать о создании особых закрытых учебных заведений, где бы иностранный язык пронизывал весь быт. Удачные аналогии подобных учреждений существовали в дореволюционное время, в виде, например, славившихся Варшавских курсов иностранных языков при одной из тамошних гимназий. Такие же курсы существовали в Москве и Петербурге, однако, по видимому, с меньшим успехом. Весьма возможно, что при-

---

<sup>1</sup> Пассивное владение языком противопоставляется активному, что соответствует противоположению умения понимать умению выражать свои мысли. (Подробнее об этом см. начало следующей статьи).

чиной этого была недостаточно четко осознанная методика постановки всего дела.

Наконец, особой задачей нашей эпохи является обучение иностранному языку взрослых. Очевидно, что нельзя обучать взрослых во всем так, как обучают детей и подростков. Когда после революции наличным кадрам преподавателей иностранных языков пришлось в большом количестве обучать этим языкам взрослых, никогда им не обучавшихся и не имевших в этой области решительно никаких представлений, то это оказалось очень трудным делом. И надо откровенно признать, что из этого на первых порах ничего не выходило. Преподаватели-грамматисты преподавали чересчур трудно и отвлеченно, и, в конце концов, никак не могли добраться до чтения скольконибудь интересных текстов. Преподаватели-прямысты на первых порах имели больше успеха, но очень скоро взрослым ученикам надоедала наивность элементарных разговоров, а интересные тексты (книги, журналы, газеты) им были так же недоступны, как и ученикам грамматистов. Оказалось, что для взрослых должна быть разработана особая методика, чего, по правде сказать, не сделано еще и до сих пор. Трудность тут, между прочим, лежит и в том, что учителю часто неясны те цели, к которым стремятся взрослые учащиеся. Тем более, что и сами учащиеся зачастую не отдают себе в них отчета. В самом деле, мысль „хочу научиться английскому языку“ еще слишком неопределенна с методической точки зрения; для того, чтобы „научиться английскому языку“, требуются годы упорного труда, на что у взрослых обыкновенно не бывает достаточно времени, а то и выдержки; научиться же немного объясняться по-английски можно в несколько месяцев; научиться свободно читать по-английски любой текст можно в год, и т. д.

Все эти задачи вырастают у нас в применении к западно-европейским языкам, но если вспомнить всех тех представителей нацменьшинств, которые изучают у нас в школе местные национальные языки в той или другой мере, как иностранные, то число этих задач значительно вырастет в зависимости от специфических условий каждого отдельного случая. К сожалению, все это обучение происходит самотеком, так сказать, вне поля зрения нашей методики преподавания иностранных языков. Не имея никакого личного опыта в этом отношении, я вынужден ограничиться лишь сигнализированием наличия здесь местных сложных методических вопросов.

Наконец, если принять во внимание и изучение русского языка нашими националами, то число проблем, жду-

щих своего разрешения от советской методики преподавания иностранных языков, еще увеличится, Последнее время над этим стали задумываться, и методика преподавания русского языка в качестве народного стала у нас в Союзе в порядок дня. Впрочем, несмотря на всю специфику данного случая, намеченные выше четыре задачи вполне к нему приложимы.

Но, кроме этих четырех конкретных задач, стоящих перед советской методикой преподавания иностранных языков, мы должны еще как-то примирить два противоречащих методических принципа, которые мы получили в наследство от старой методики.

С одной стороны очевидно, что поскольку язык является средством коммуникации, постольку нецелесообразно сосредоточивать на нем внимание: оно должно фиксироваться на выражаемом, а не на способах его выражения. Мы и видим, что в непринужденном диалоге языковый процесс протекает совершенно бессознательно. В соответствии с этим, интуитивное владение языком как активное, так и пассивное, считается не без основания идеальным. Поэтому западно-европейская методика последнего времени проповедует устами Палмера<sup>1</sup> механическую тренировку в устном языке и устами Уэста<sup>2</sup> приучение к интуитивному схватыванию смысла читаемого путем строго градуированного материала для чтения, т. е. тоже бессознательным путем. При таком положении вещей изучение языков оказывается вопросом исключительно памяти, и потому лишено всякой общеобразовательной силы.

С другой стороны известно, что язык теснейшим образом связан с мышлением, отражая систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому, изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем эту последнюю.

Таким образом, надо признать, что сознательное, но и только сознательное изучение иностранного языка имеет большое общеобразовательное значение, а также углубляет понимание родного языка.

Если мы более внимательно будем наблюдать нашу языковую деятельность, то убедимся, что более или менее бессознательно протекает лишь непринужденный диалог

<sup>1</sup> H. Palmer. The Oral Method of Teaching Languages. Heffer 1929.

<sup>2</sup> M. West — Learn to Read a Foreign Language. London. Longmans 1926.

на обыденные темы. Всякий монолог, особенно в письменной речи, никогда не протекает механически: мы ищем слов и оборотов, которые наилучшим способом отражали бы все оттенки нашей мысли, часто переделываем наш „стиль“ и т. п. . . . То же и при чтении: вполне интуитивно мы схватываем только абсолютно лёгкие тексты или такие, в которые мы не хотим углубляться. Всякий более значительный текст требует внимания к своей форме, требует той или другой степени сознательности. Более трудные тексты приходится перечитывать иногда по нескольку раз, а иногда и прямо длительно изучать. (Ср. тексты Маларме, как крайний случай затруднённости.)

Таким образом, при ближайшем рассмотрении языковых фактов оказывается, что одного интуитивного владения языком недостаточно и что, следовательно, при изучении иностранных языков бессознательное должно как-то сочетаться с сознательным. При этом едва ли не самым правильным будет начинать с сознательного владения языком, которое по мере употребления понемногу переходит в бессознательное, никогда, однако, не утрачивая способности в любую минуту снова попасть в светлую точку сознания. Таков во всяком случае естественный процесс усвоения ребёнком родного языка: внимательные наблюдатели детского языка знают, что дети не только механически повторяют фразы окружения, но и сами творят речь, при чем это творчество часто сопровождается нащупыванием правильной формы, правильного слова, своего рода экспериментированием. Это нащупывание протекает, очевидно, не бессознательно, а при полном контроле нашего внимания.

Таким образом, намечается такой лозунг советской методики преподавания иностранных языков: „через сознательное владение языком к бессознательному“<sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Всех этих вопросов мы еще коснемся в статье, посвященной двуязычию.



#### 4. ПРАКТИЧЕСКОЕ, ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Для построения методики преподавания иностранных языков важно осознать те практические задачи, которые могут быть поставлены перед нами жизнью в области знания этих языков и разные типы этого знания. Вот главные из них:

1. Умение правильно прочесть, а в случае надобности и понять при помощи словаря заглавия книг, адреса на конвертах, посылках, текст накладных, надписи на аппаратах, включая и простенькие проспекты к этим последним и т. п. Это нужно для низших категорий библиотечных служащих, для работников связи, транспорта, для квалифицированных рабочих различных производств.

2. Умение выразить свои желания и задать самые простые вопросы хотя бы и очень неправильным, но понятным (между прочим и по произношению) языком, а также понять ответы на подобные вопросы. Подобное умение можно было бы назвать „туристским языком“, если бы сфера его применения не была бы на самом деле гораздо шире: здесь имеется в виду элементарное общение с иностранцами вообще, и притом в любых условиях (с гостями, пленными, при поездке за границу и т. п.). При поездке за границу это умение следует соединять с умением читать и ориентироваться во всяких надписях, а также по возможности в газетных заголовках.

3) Умение точно понять всякий нехудожественный текст любой трудности, оставляя непонятыми лишь неважные слова и лишь изредка прибегая к помощи словаря, причем это умение должно подразумевать возможность путем самостоятельного чтения литературы по специальности развить нужную в жизни скорость чтения (от 6 до 12 страниц

в час при листе в 40 000 печатных знаков). Этим умением должен обладать всякий образованный человек, но оно специально необходимо научным работникам, инженерам, студентам, а также всем тем, кто должен следить за иностранной литературой в той или другой области.

Русские должны обладать таким умением, вообще говоря, в области трех языков — французского, немецкого и английского — и минимум в области двух из них.

С педагогической точки зрения этими двумя должны быть французский и немецкий языки, так как хорошее умение в области этих языков открывает легкий путь к овладению таким же умением в области любого западно-европейского языка. Современная жизнь, однако, часто заставляет предпочесть по практическим соображениям английский язык французскому или немецкому. Выбор зависит от специальности. Так, физики и химики, могут, повидимому, изучать французский язык лишь во вторую очередь; то же, повидимому справедливо и по отношению к представителям целого ряда технических дисциплин.

Однако математики, механики, медики, агрономы и некоторые другие едва ли не должны начинать с французского, специалисты по языкознанию и в частности по славянским языкам могут на первых порах обходиться без английского языка и в первую голову должны изучать немецкий язык; писатели, литературоведы могут скорее обойтись без немецкого, и во всяком случае в основу своего образования должны класть французский язык, и т. д. Для некоторых специалистов третьим языком с пользой мог бы быть или итальянский или шведский.

Разговорные умения при этом типе совершенно необходимы, зато нужна максимальная сознательность, которая помогла бы самостоятельно приобрести аналогичное умение в области третьего, четвертого и т. д. языка.

4. Умение поддерживать разговор на любую тему, говоря при этом хотя и с ошибками, но вполне понятно как с точки зрения произношения, так и с точки зрения словаря и грамматики. Это умение необходимо людям, вынужденным вести более или менее ответственные разговоры с иностранцами. Практически в таком положении могут оказаться научные работники, инженеры, штабной командный состав, различные торговые и промышленные агенты и т. п. Такого умения, однако, достаточно лишь в том случае, если данные лица не обязаны выступать публично.

5. Умение грамотно писать научные и технические статьи, деловые бумаги и письма может быть необходимо предыдущей категории лиц, а также служащим всех тех учреждений, которые имеют сношения с заграницей.

6. Умение свободно и тонко понимать самые трудные тексты, между прочим, художественные, газетные и всякие другие. Оно необходимо писателям, критикам, литературоведам-публицистам, политическим деятелям и, прежде всего, преподавателям иностранных языков и переводчикам.

7. Умение хорошо писать ответственные документы, литературные статьи и т. п. Необходимо для дипломатических агентов и для всех выступающих в заграничной прессе.

8. Умение свободно и абсолютно правильно, с точки зрения произношения, говорить публично. Необходимо дипломатическим работникам и всем выступающим публично.

Само собой разумеется, что эта классификация не претендует на абсолютную точность представленной в ней типологии, но в общем она показывает с достаточной ясностью, что знания языка могут быть очень дифференцированы в зависимости от практических потребностей.

Кроме того, следует всячески подчеркнуть подразумеваемую этой классификацией известную независимость разных типов владения языком. Так, то или другое владение устной речью вполне возможно при полной безграмотности, как это следует из того, что есть много людей более или менее малограмотных на своем родном языке. Опыт первой империалистической войны показал, что наши пленные, попадавшие в соответствующую языковую среду, легко научались от окружения немецкому языку, более или менее говорили на нем (может быть, конечно, и с ошибками и с сильным акцентом), не умея, однако, или почти не умея, читать по-немецки.

Что можно превосходно говорить на иностранном языке и в то же время с трудом разбираться в мало-мальски более сложном тексте, научном или художественном, показывает богатый опыт прошлого, когда множество светских девушек, в совершенстве „болтавших“ по-французски, пасовали перед точным пониманием Лафонтена.

Современный опыт показывает, что большинство так называемых переводчиков, военных и технических, которые в общем все более или менее могут говорить на соответственном иностранном языке, часто плохо понимают, а поэтому и искажают сравнительно нетрудные военные и технические тексты, что в сущности происходит бессознательно.

Но, возможно и обратное. Очень часто — особенно часто это встречается за границей — люди, прекрасно и свободно читающие всевозможные книги, в том числе и очень малодоступные по языку, в то же время затрудняются связать два слова на данном иностранном языке, а нередко

даже и плохо понимают устную речь. Вспомним, что это нормально для всех, так называемых мертвых языков. Больше того, возможны случаи, когда человек неплохо пишет на иностранном языке (но, конечно, и хорошо читает) и совершенно не владеет устной речью.

Непререкаемым доказательством возможности всего сказанного являются те глухонемые, которые хорошо читают и пишут, но не обучены устной речи и не читают с губ.

Несомненно, что в жизни многие из этих умений приходится часто объединять: так, например, умение № 3 может быть соединяемо с умением № 4 и № 5, умение № 7 — с умением № 6 и т. д.

Само собой разумеется, что каждому умению или их различным комбинациям должна отвечать своя методика и что даваться они должны в разных учебных заведениях. Здесь следует подчеркнуть, что умение № 3 в соединении с чуть-чуть расширенным умением № 2 следует полностью давать в средней школе, причем основы этого умения, практически приложимые в жизни, необходимо закладывать еще в неполной средней школе: ученики, не идущие дальше, должны быть в состоянии и путем небольшой самостоятельной работы развить умение свободно читать книги, по крайней мере, по своей специальности. Методика преподавания иностранных языков в средней школе должна обязательно учитывать это обстоятельство.

Умения № 1 и № 2 должны давать разные краткосрочные курсы; умения № 4 и № 5 — специальные курсы на базе среднешкольного умения; умения № 6, 7 и 8 — на базе хорошего среднешкольного умения, филологические факультеты или разные специальные учебные заведения с филологической основой. В центре преподавания должно при этом лежать, конечно, умение № 6. Кроме того, не следует упускать и умение № 4, требования по которому в смысле правильности языка и произношения могут быть усилены для будущих педагогов и для некоторых других категорий специалистов. Умения № 7 и № 8 едва ли могут быть сделаны общеобязательными даже в языковых вузах, а должны преподаваться в специальных семинарах при них для желающих и имеющих соответственные способности.

Наконец, могут быть специальные, хотя и не высшие, учебные заведения, нечто аналогичное коммерческим школам, где в центре внимания лежало бы умение № 4 с повышенными требованиями по части правильности языка и произношения.

Обо всем этом приходится думать, ибо в прежние времена в средней школе давали только кое-что в обла-



сти знания языков, все же остальное предоставлялось частной инициативе, и хорошее знание иностранных языков получалось главным образом от гувернантки. Поэтому у нас, в сущности, целиком отсутствует опыт подготовки в государственном масштабе людей, владеющих иностранными языками. Возможно, что придется даже создать особые лингвистические средние школы, для подготовки контингентов лиц, могущих в высшей школе осваивать умения № 6, № 7 и № 8. Дело в том, что изучение языков надо начинать рано — лет 10, а то и ранее. В 18—20 лет, когда человек уже сформировался, трудно, если не невозможно, заставлять его разучивать весьма скучные, дающие мало пищи для ума, начатки всякого языка. Это надо делать в средней школе, начиная с детского возраста.

Однако и в средней школе, где должны быть пройдены начальные трудности, по крайней мере двух иностранных языков, и где должны быть заложены основы филологического образования вообще, это не так просто, если изучение языков будет иметь лишь практическое значение. В самом деле, всякий человек лишь с трудом может себя принудить делать то, непосредственную полезность чего он не ощущает; это особенно справедливо по отношению к подросткам, которые не имеют еще достаточно силы воли для работы, направленной к достижению очень отдаленной цели, но которые уже начинают сознательно относиться к окружающему. Между тем, как раз окружающая обстановка и обывательская среда учат подростка, что без языков можно обойтись, что можно сделать „прекрасную карьеру“ и не зная языков, и если до сознания единиц и доходит, что языки могут все же пригодиться в будущем, то это оказывается еще недостаточным стимулом для преодоления скуки начального обучения языкам, которая только усиливается стараниями некоторых наших методистов, стремящихся якобы облегчить этот процесс, а на самом деле его этим лишь снижающих и замедляющих.

Впрочем, что настроения наших подростков не так необоснованы, как это некоторым кажется, явствует из следующего высказывания одного из очень популярных зарубежных методистов Ф. Аронштейна, которого никак нельзя заподозрить в желании ослабить позиции новых языков, как школьного предмета. Вот, что он пишет: „Школа при включении тех или других предметов в свой учебный план не может, ввиду соперничества народов, не принимать в расчет соображений о полезности и применимости в жизни этих предметов; однако, этой практической

целеустремленности можно приписывать лишь второстепенное значение и как раз по практическим же причинам, так как полное владение языком едва ли может быть достигнуто при нескольких часах в неделю не индивидуального, а школьного преподавания, а если и достигается, то только очень немногим может пригодиться“ (Aronstein. — Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts Bd I, S. 33; 1926).

Как бы то ни было, но в результате традиционной исключительно практической целеустремленности новых иностранных языков, как учебного предмета, не доходящей, однако, до сознания среднего школьника; и всеобщего понимания общеобразовательного значения изучения иностранных языков, этот предмет является исключительно непопулярным в школе. Начиная от многих директоров школ и кончая родителями и учащимися, все считают его ненужным и во всяком случае, неважным предметом, что находит себе выражение во всем, начиная с удельного веса отметок по иностранным языкам и кончая мелочами расписания.

Таково же было положение новых иностранных языков у нас и в старой школе, с тою только разницей, что их тогда считали ненужными не вообще, а ненужными в школе, так как де при посредстве гувернанток можно достичь гораздо больших успехов в смысле практического знания языка (ср. подобные ответственные заявления на совещании по реформе средней школы в 1916 г.).

Из всего сказанного следует сделать несколько *выводов*:

1. Преподаватели иностранных языков должны хорошенько продумать вопрос о практической полезности своего предмета вообще и преподаваемого ими языка в частности, и пользоваться всяким удобным случаем для разъяснения всего этого вопроса учащимся. Это не так легко, и для того, чтобы не получить обратного эффекта, надо быть широко образованным и очень тактичным человеком.

2. Необходимо обеспечить преподавание иностранных языков лицами с высшим образованием в подлинном, а не в формальном смысле этого слова, которые своей образованностью импонировали бы учащимся.

3. И, наконец, самое главное — необходимо усвоить, что иностранные языки имеют то общеобразовательное значение, которое на практике имела раньше латынь (в чем выражается это значение будет сказано ниже).

Новым иностранным языкам с момента их вступления в семью школьных предметов не усваивалось общеобразо-

вательного значения вплоть до самого последнего времени<sup>1</sup>.

Такое значение по традиции приписывалось только латыни, что было в свое время более, чем естественно, так как латынь была органом всей образованности, всей культуры старой Западной Европы. Пока таково было объективное положение вещей и пока поэтому не возникало никаких сомнений в необходимости латыни для воспитания подрастающих поколений, никто не углублялся в анализ образовательного значения латыни. Но когда в XIX в. латынь окончательно сделалась практически ненужной, стали подыскивать основания для ее сохранения во главе всей школьной системы и выдумали легенду о „формально-логической“ образовательной силе изучения языков вообще и латыни в особенности.

Поскольку в педагогической среде долгое время царило унаследованное от XVIII в. убеждение, если не в тождестве, то в наличии строгого соответствия между формальной логикой и грамматикой и поскольку большая половина XIX в. прошла под знаком признания так называемого флективного строя языков наиболее совершенным, постольку эта теория дожила почти до наших дней. В конце концов, она выродилась в наивные восторги перед флективным богатством латинского языка и перед разработанностью его грамматики. В настоящее время никто из лингвистов не сомневается в том, что новые языки высококультурных народов умеют выразить тончайшие нюансы нашей современной мысли гораздо лучше, чем это могла бы сделать классическая латынь. Надо иметь в виду, что средства выражения языка развиваются, следуя за подлежащим выражению содержанием, и что, с другой стороны, языковые формы вовсе не исчерпываются одной флексией, как это наивно думали еще в сравнительно недавнее время.

С другой стороны, теория формально-логической образовательной силы изучения языков вырождается в чистейшую схоластику, утверждая на основании якобы психоло-

---

<sup>1</sup> В наших методиках общеобразовательное значение иностранных языков иногда усматривается в возможности читать в подлинниках мировые литературные произведения, а также в возможности знакомства через соответственное чтение с культурой данной страны. Как бы не сочувствовать чтению мировых классиков в подлинниках (о чем будет сказано в своем месте), однако, отдавать для этого столько сил и времени, сколько требует изучение хотя бы и одного иностранного языка, конечно, не стоит. Что касается знакомства с культурой данной страны, то в той мере, в какой это можно сделать в средней школе, его можно получить и из русской, и переводной литературы. Подобными соображениями никого нельзя убедить в необходимости изучать иностранные языки.

гического анализа, что каждая фраза, сказанная учащимся на иностранном языке, каждое упражнение включает в себе образовательные элементы, движущие учащегося вперед. Надо, впрочем, оговориться, что понятие формально-логической образовательной силы изучения языков настолько расплывчато, настолько по-разному понимается разными авторами, что им совершенно невозможно оперировать, и едва ли не будет самым целесообразным выкинуть его вовсе из репертуара методической терминологии, сохранив, однако, те ценные и здравые идеи, которые были высказаны под его флагом.

Простая же и непререкаемая суть вещей состоит в следующем. Никто не сомневается в большом общеобразовательном значении изучения родного языка, и едва ли могут быть также большие сомнения в том, что это значение оно имеет, если теоретическая часть уроков в основном сводится к осознанию бессознательных механизмов языка, к осознанию всех тех понятий, которые выражаются языком как в области грамматики, так и в области лексики (последней, впрочем, к сожалению, у нас крайне мало занимают на уроках родного языка), а также средств этого выражения. Иначе говоря, уроки родного языка потому имеют общеобразовательное значение, что дети на них осознают или, по крайней мере, должны осознавать объем и содержание понятий, выражаемых средствами их собственного языка — словами и грамматическими формами, а говоря еще проще, изучение родного языка приобретает общеобразовательное значение, заставляя учащихся осознать значение слов и форм родного языка.

Таким образом, можно сказать, что дети, изучая родной язык, которым они практически уже владеют<sup>1</sup>, занимаются осознанием своего мышления, чем не занимается — и это надо всячески подчеркнуть — ни один из предметов, преподаваемых в школе. Однако опыт показывает, что, не имея термина для сравнения, очень трудно осознать значение слов и категорий родного языка. Очень просто и естественно подобный термин для сравнения дает второй, т. е. иностранный язык. Здесь и лежало прежде всего общеобразовательное значение латыни, в то время, когда она уже потеряла свое значение органа всей культуры. Этим, однако, далеко не исчерпывается, как будет показано в дальнейшем, общеобразовательное значение всякого

---

<sup>1</sup> Здесь можно отвлечься от того, что на практике на уроках родного языка приходится в той или другой мере обучать литературному языку и во всяком случае письменной его форме. Это обучение в методике русского языка получило условное название „Развитие речи“.

сознательного „двуязычия“ (понятию двуязычия посвящена специальная статья в этом сборнике).

Во второй статье уже было показано, что латынь первоначально была единственным литературным языком для целого ряда местных языков, родных для учащихся, которые, однако, не могли быть предметом изучения, как еще не литературные языки<sup>1</sup>. Понемногу эти языки, становясь национальными языками, начали заявлять свои права и, в конце концов, вступили в семью школьных предметов под названием „родного языка“, не вытеснив, однако, латыни. Таким образом, западно-европейская школа всегда так или иначе базировалась на двух языках — латыни и родном языке учащихся, под каким бы флагом ни выступал этот последний. Изгнание латыни из школы искореняет наивные предрассудки, но еще далеко не создает настоящего критического отношения к действительности.

Картина совершенно меняется при правильном (всячески подчеркиваю это слово) обучении иностранным языкам. Обучаясь им, мы скоро убеждаемся, что действительность в разных языках представлена по-разному: каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли. Конечно, это имеет место на более старших ступенях обучения, при чтении литературных текстов, при переводах, особенно трудных. Но уже и самые простые факты заставляют учащихся, даже на начальной ступени понемногу освобождаться из плена родного языка. В самом деле, несовпадение, например, грамматического рода в родном и изучаемом языке является своего рода открытием (я был свидетелем как взрослый учащийся сердился и недоумевал, как может быть *table* женского рода, когда *стол* по-русски — мужского рода). Еще большим открытием — и открытием оздоровляющим — является констатирование, что в английском языке (также и в большинстве не индо-европейских языков) вовсе не различается грамматических родов и что, следовательно, тот нелепый факт, что *стол* мы причисляем к разряду мужчин, а *скамью* — к разряду женщин, есть языковой

---

<sup>1</sup> Аналогичный путь прошли, повидимому, все большие цивилизации: только роль латыни играли в них другие языки. Так, в Риме роль латыни играл греческий язык; в мусульманском мире — арабский; на Балканах — греческий, а потом так называемый церковно-славянский, распространивший свое влияние далеко на север; в Индии — „санскрит“. В ряде языков роль латыни играл или играет просто литературный язык наряду с местными или его старые формы наряду с новыми.

мираж (исторический пережиток с очень сложной историей), вовсе не обоснованный в самих вещах, по крайней мере, в их современном понимании. Более тонкие случаи то же грамматического порядка встречаются на каждом шагу. Например, изучение иностранных языков приводит к тому, что мы перестаём считать грамматическую категорию вида обязательным атрибутом действия глагола, как это внушается русским языком. Вообще соотношение времён и видов в разных языках является тонким и сложным делом, требующим большой вдумчивости, но играющим очень важную практическую роль в процессе точного понимания текстов, а иногда даже просто для улавливания их общего смысла. Значение занятий подобными вещами состоит, конечно, не в философском их освещении (это не дело средней школы), а в том, что учащиеся понемногу всем ходом занятий приучаются не скользить по привычным им явлениям родного языка, а подмечать разные оттенки мысли, до сих пор ими в родном языке не подмечавшиеся. Это можно назвать преодолением родного языка, выходом из его магического круга. В родном языке нечего подмечать — в нём все просто и само собой понятно, и ничто не возбуждает никаких сомнений. На уроках развития речи приходится проявлять большую виртуозность, чтобы остановить внимание детей на каких-либо самых простых языковых явлениях. Уроки перевода с иностранного языка и без окончательного литературного оформления перевода, по существу вещей, заставляют учащегося вникать в самые тонкие оттенки значений родного языка. Я бы сказал, вовсе не считая это парадоксом, что вполне овладеть родным языком (я, конечно, тут имею в виду литературный язык), т. е. оценить всё его богатство, все его выразительные средства, понять все его возможности, можно только изучая какой-либо иностранный язык. Как об этом уже говорилось, ничего нельзя познать без термина для сравнения, а „единство языка и мышления“ не даёт нам этого термина в родном языке, не даёт нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Иностранный язык даёт нам этот термин, выражая ту же мысль другими средствами, и помогает вскрывать разнообразные средства выражения и в родном языке и отучает смешивать способы выражения с существом вещей; погаси свет, погаси электричество, поверни выключатель — могут выражать одну и ту же мысль в различной лишь внутренней форме.

Вот ряд примеров, которые покажут, что понятия в разных языках не совпадают, завися от различий в деятельности соответственных коллективов сейчас или в прошлом (в последнем случае мы имеем дело с тянувшимися в языках

пережитками). Кажется, простое слово в русском языке *булка*, а как его перевести на французский или немецкий языки? *Pain blanc*, *Weissbrot*? Но, ведь, это наш *белый хлеб*. Очевидно, в понятии *булка* имеются некоторые признаки, которые лишь описательно можно выразить в других языках. Наш *кипяток*, который ведь может и не кипеть, тоже не имеет соответствий ни во французском, ни в немецком языках, ибо *eau bouillante*, *kochendes Wasser*, *siedendes Wasser* значит *кипящая вода*. Французское *chaud* понятие более широкое, чем русское *теплый* и *горячий*, каждое в отдельности, а французское *tiède* не *теплый*, а только *тепловатый*. Между прочим, русскому *он отнесся* (к чему-либо) *прохладно* соответствует французское *il resta tiède*. Образ складывается совершенно другой: по-французски подчеркивается отсутствие „горячести“, а русское выражение (которое, вероятно, все же возникло под влиянием французского) исходит из понятия „холодности“. Это показывает, что слово *tiède* имеет в своем значении элементы, которых нет в русском, *тепловатый* — оттенок некой нейтральности, безразличия. По-русски и люди, и животные *едят*: по-немецки по отношению к людям употребляют слово *essen*, а по отношению к животным *fressen* и переводить *fressen* через *жрать*, как это часто делают, может быть правильным лишь в некоторых контекстах.

По-русски *дерево* — и растение, и материал; кроме того, имеется особое слово — *дрова*; по-французски в первом случае говорится *arbre*, по-немецки — *Baum*, во втором и в третьем по-немецки безразлично употребляется: *Holz*, французское *bois* значит *дрова*, *лес* (по-немецки *Wald*). По-русски *лес* может значить и строительный материал, в каком смысле, однако, немецкое *Wald* никак не может быть употреблено, а по-французски в этом случае употребляется *bois de construction* (по-немецки *Bauholz*). Понятием *серый* во французском и немецком языках обозначается и наш *седой* очевидно, однако, ему вовсе не соответствуя, так как в соответственных случаях употребляется понятие *белый*.

По-немецки *dick* и *dünn* не только *толстый* и *тонкий*, но и *густой* и *негустой* (однако *жидкий* будет *flüssig* — *текучий*). По-французски *тонкий* (в объёме) будет *fin*, а *тонкий* (в одном измерении) — *mince*. Первое дальше имеет значение *стройный*, *изящный*, *острый* (об игле), *проницательный*; второе — *незначительный*, *малый*.

Примеров можно приводить без конца: каждое слово в сущности дает повод к целой диссертации, особенно, если обратиться к словам отвлеченным. Но в школе, конечно, не требуется диссертаций, а все дело сводится

к наиболее полному и глубокому пониманию текста. Больше всего материала дают, конечно, хорошие литературные тексты, на чтении и толковании которых должно строиться преподавание иностранных языков, особенно в старших классах, когда основы этих языков уже заложены в более юном возрасте.

В результате правильно поставленного обучения иностранным языкам, при достаточном количестве часов и при большом количестве сознательно прочитанного художественного материала будет достигнуто следующее:

1) Учащиеся приучаются внимательно читать книги вообще, вычитывая из них все, что заложено в тексте — навык драгоценный, ибо чтение только на родном языке часто создает привычку интуитивно схватывать лишь общий смысл. Навык внимательного чтения совершенно необходим для всех лиц, имеющих дело с книгами и даже просто с газетами, и наличие его является признаком культурного человека и должно быть абсолютным условием допущения в высшее учебное заведение.

2) На основе этого навыка учащиеся поймут механизм грамотного (стилистически) письма, поймут его важность и необходимость в практической жизни, в учрежденческой переписке, в текстах распоряжений, приказов, а тем более законов и т. п., а раз поймут все это, то и будут стремиться к сознательному овладению стилем.

3) Освобождаясь из плена родного языка, учащиеся привыкают видеть вещи так, как они есть в действительности и во всяком случае получают основательную зарядку критического отношения к окружающему и к читаемому. С философской точки зрения они получают практическую школу диалектики, так как будет разрушено и окончательно разрушено представление о незыблемости понятий, которое внушается родным языком, если его детально не сопоставить с каким-либо иностранным, т. е. практически, если не переводить большого количества трудных текстов.

4) Получится навык к самостоятельному изучению иностранных языков вообще, по крайней мере, к овладению их книжной формой. Мы видим, с каким трудом наша вузовская молодежь овладевает иностранными языками, не получив настоящей лингвистической подготовки в средней школе. Старая латынь и ее серьезное изучение открывали двери во все языки.

5) Наконец, учащиеся приобретут умение самостоятельно читать текст любой трудности на изучавшемся языке.

Общеобразовательным в строгом смысле слова является, конечно, пункт 3-й; но и 1-й и 2-й пункты, хотя и говорят о практически полезных вещах, могут, однако, быть при-



знаны также общеобразовательными, тем более, что практически полезное не является в данном случае непосредственным содержанием уроков иностранного языка.

Общеобразовательное значение изучения второго языка, здесь вкратце очерченное, было причиной того, что латынь так упорно держалась и еще держится в школьных системах. И этот результат получается совершенно независимо от разных теорий и даже методик. Достаточно того, чтобы читалось и переводилось значительное количество трудных текстов и все остальное прикладывается само собой.

В результате всего вышесказанного, я думаю, становится совершенно очевидно, что иным путем, т. е. вне правильно поставленного изучения иностранных языков — будь то латынь, будь то новые языки, — нельзя готовить людей, владеющих пером (в самом широком смысле слова), на каком бы специальном поприще они не подвизались. Никакие писатели, журналисты, критики, репортеры, литературоведы, юристы, авторы проектов, докладных записок и т. п. и т. п. немислимы вне подобной школы. Наконец, иным путем нельзя подготовить просто хорошего читателя: иначе его поле зрения будет ограничено современной литературой на родном языке. Всякая развитая литература связана с прошлым своим и чужим, и недоступна в сущности для понимания вне знания этого прошлого. Поэтому для человека, не прошедшего основательной языковой школы, и не прочитавшего все крупные произведения хоть на одном каком-либо иностранном языке, литература вообще будет книгой за семью печатями (само собой разумеется, это не относится к отдельным в той или другой мере одаренным личностям, которые, впрочем, сами обыкновенно приходят к изучению иностранных языков). Всякая, непривычная нам эстетика совершенно недоступна без чтения и пристального чтения (под хорошим руководством) выдающихся иностранных писателей в оригиналах.

Может показаться странным, почему до сих пор никто не высказал всех этих, в сущности очень простых истин. Причина, как мне кажется, ясна: для людей, прошедших классическую школу, все ее благодеяния незаметны<sup>1</sup>, так как они им привычны, так как они стали их второй натурой, термина же для сравнения они в себе не носят.

Теперь естественно себя спросить, имеет ли изучение иностранных языков в школе какое-либо отношение к политехнизму? На первый взгляд может показаться, что ника-

---

<sup>1</sup> Впрочем, я знаю, очень много почтенных математиков, физиков, химиков и представителей других точных наук, которые очень ценят свое классическое образование.

кого, особенно, если вспомнить те извращения в применении идей политехнизма на практике, которые имели место до известных постановлений партии и правительства о работе школ. В самом деле, стремясь хотя бы формально сблизить изучение иностранных языков с политехнизмом, некоторые педагоги занимались изучением технического языка, сводя его зачастую к зубрежке технической терминологии того или другого ремесла, той или другой отрасли техники. Эти педагоги забывали прежде всего о том, что трудность технического языка менее всего лежит в терминологии. Кроме того, их главная ошибка состояла в подмене понятия политехнизма просто техницизмом. В самом деле, если откинуть некоторые черты, обусловленные чисто исторической обстановкой середины прошлого столетия, то педагогическая суть политехнизма сводится к стремлению создать всесторонне образованного человека, могущего разобраться во всяком производстве и сознательно принять в нем участие, и даже могущего в конце концов управлять всем производственным процессом в целом; острие этого понятия направлено именно против узкого профессионализма, делающего человека рабом машины, человеком с ограниченными возможностями, человеком с крайне узким горизонтом. Если мы со всем этим сопоставим сказанное в настоящей статье об общеобразовательном значении иностранных языков, как я его понимаю, надо будет придти к заключению, что правильно поставленное преподавание иностранных языков в школе по своей направленности должно действовать именно в духе политехнизма, как понимали этот последний основоположники марксизма: оно также борется с односторонностью и узостью наших представлений о мире и делает ум человека более гибким, быстро схватывающим все новое и с легкостью разбирающимся в новых положениях.

Это, конечно, более чем достаточно, чтобы обеспечить иностранным языкам почтенное место в политехнической школе. Однако следует указать еще на один момент, который может связывать хоть и несколько формально, преподавание иностранных языков с идеями политехнизма. Я имею в виду упоминавшиеся в начале данной статьи требования так преподавать иностранный язык в школе, чтобы учащиеся могли в случае надобности, самостоятельно научиться понимать тексты и на других языках: это требование ведь тоже обеспечивает расширение возможностей и выход на более широкую языковую арену.

Переходя к воспитательному значению иностранных языков, надо прежде всего осудить стремление насыщать элементарные тексты чрезмерным количеством политиче-

ского материала. Учебники иностранных языков, конечно, не могут быть политически нейтральными: они должны быть советскими, т. е. учащиеся должны чувствовать в составителе своего советского человека. Но это не значит, чтобы тексты, адресующиеся к начинающим, а потому по необходимости бедные по мысли и по форме, должны были обязательно наполняться материалом, важным с мировоззренческой точки зрения. На практике это ведет к его снижению и профанации: он или будет казаться наивным, так как будет всегда ниже интеллектуального уровня учащихся, или будет скучным, так как будет повторять уже давно им известное. И то, и другое, нежелательно. Зато богатый выбор литературного материала для продвинутых учащихся дает возможность осуществлять на уроках иностранного языка в старших классах принципы коммунистического воспитания совершенно так же, как это имеет место на уроках русской литературы. Отсылая поэтому читателей к соответственным главам методики преподавания русской литературы, я останавлиюсь здесь лишь на специфике иностранного языка.

Действительно, ничто так не воспитывает в духе интернациональной солидарности, как изучение иностранных языков. Читая литературу на том или ином иностранном языке, посещая страну этого языка и наблюдая нравы и обычи ее обитателей, мы бываем прежде всего удивлены и даже поражены отличиями данной иностранной культуры от нашей — и в этом лежит та общеобразовательная ценность изучения иностранного языка и иностранной культуры, о которой было говорено выше, но постепенно мы убеждаемся, что иностранцы — такие же люди, как мы, имеют такие же радости и печали, что и мы, и чувства человеческой солидарности овладевают нами. И далее, при самом незначительном руководстве со стороны преподавателя учащиеся могут начать замечать, что и в других странах бедные так же страдают, а богатые так же эксплуатируют бедных, как это было и у нас до революции. Отсюда легко возникает конкретное понимание международной солидарности пролетариата. Особенно легко все это возникает, конечно, при непосредственном общении с людьми, но умный преподаватель найдет для этого достаточно материала и в читаемой учащимися литературе.

Теперь нам остается сравнить то значение, которое могут иметь в школе древние языки, с одной стороны, и новые — с другой. Не может быть сомнения в том, что практическое значение имеют только новые языки и что древние языки, в том числе и латынь, являются практи-

чески бесполезными<sup>1</sup>. Вопрос может идти только о сравнении общеобразовательного и воспитательного значения *и* тех и других языков. Мы видели, что то общеобразовательное значение, о котором была речь в этой статье, было всегда свойственно латыни, совершенно независимо от того, сознавалось оно или нет. С другой стороны было бы смешно отрицать возможность подобного значения у новых языков: разбиравшиеся выше примеры показывают это с абсолютной убедительностью.

Однако здесь надо обратить внимание на одно обстоятельство, о котором до сих пор еще не было речи. Образовательное значение иностранных языков мы усматривали прежде всего в наблюдении над различиями внутренней формы восприятия действительности и над различиями в объеме и содержании соответственных понятий разных языков, нашедшими себе то или другое выражение в языке. Эти языковые различия связаны отчасти с вполне актуальными различиями в культуре носителей этих языков, а отчасти являются пережитками былых различий в ней. Они сглаживаются по мере взаимопроникновения и ассимиляции соответственных культур, и дело доходит иногда до того, что два языка могут представлять собой просто два звуковых варианта одного и того же по внутренним формам языка. Такое положение вещей (в крайней форме наблюдается в тех случаях, когда два языка сосуществуют в одном и том же коллективе, т. е. в случаях так называемого двуязычия (о котором см. специально следующую статью). Единство современной европейской культуры не подлежит сомнению, и оно находит в себе многочисленное отражение в языке. Не говоря уже о таких специально технических терминах как латинское *casus*, немецкое *Fall*, русское *падеж* (где все три слова не только обозначают одно и то же грамматическое явление, но обозначают его одним и тем же способом — посредством производного существительного от глагола *падать*), европейские языки полны так называемых кальков, которые множатся чуть ни ежедневно: отдельные куски бумаги всегда называются

---

<sup>1</sup> Когда латынь называется здесь „практически бесполезной“, то говорится это, конечно, с очень узкой точки зрения, т. е. в том смысле, что никто сейчас не говорит и не пишет по-латыни. Но само собой разумеется, что латынь как отправная база всей современной европейской культуры, не может быть для нас бесполезной: без нее нельзя прежде всего понять наших современных языков в их историческом развитии, так как они все (в том числе и русский) написаны латынью. Научный язык и, в частности, терминология, плохо понятны без знания латыни. Особенно это чувствительно для нас русских, так как в нашем повседневном языке латинских элементов сравнительно меньше, чем в западно-европейских языках.

листами (ср. французское *feuille* и латинское *folio-* немецкое *Blatt*); орудия письма всегда называются *пером* (ср. французское *plume*, немецкое *Feder*); поезд в европейских языках называется существительным от глагола *тянуть* (ср. итальянское *treno*, немецкое *Zug*, чешское *vlak*); русское — *железная дорога* отвечает французскому *chemin de fer*, немецкому *Eisenbahn*, итальянскому *ferrovia*; русское — *понимать* (от *имать*) отвечает французскому *com-prendre*, немецкому *be-greifen*; русское — *совесть* отвечает латинскому *con-scientia*, немецкому *ge-wissen*; русское — *тяжело больной* отвечает французскому *gravement malade* (ср. латинское *gravis* — тяжелый, немецкое *schwer-krank*); русское — *легкомысленный* отвечает немецкому *leichtsinnig*, французскому *léger* и т. д.

Из сказанного следует, что европейские языки должны давать сравнительно меньше материала для наблюдения над различиями во внутренней форме, чем, например, разные „экзотические“ языки, в основе которых лежит совсем иная культура. С этой точки зрения и греческий, и латинский языки дают, пожалуй, больше материала для сравнения, чем современные европейские языки, поскольку древние греческая и римская культуры, конечно, очень отличаются от нашей современной, хотя и являются ее источником. Однако современные европейские языки все же не настолько ассимилировались друг другу, чтобы не давать достаточно материала для того сравнения между собой, о котором у нас уже шла речь в этой статье. Поэтому и с этой точки зрения все же трудно говорить о серьезных преимуществах древних языков, как школьного предмета перед новыми.

Единственно, что в этом плане можно сказать в защиту мертвых языков, это то, что в настоящее время никому не придет в голову в школе учить говорить и писать латыни или по-древнегречески, а следовательно, ничего опасаться прямого метода<sup>1</sup>, стремящегося, как это было выяснено во второй статье, к бессознательному владению иностранным языком, а потому лишаящего изучение иностранных языков их образовательного значения. Между тем, в применении к новым языкам прямой метод имеет вполне заслуженную репутацию и в известных случаях и с известными ограничениями может применяться в наши дни и в советской методике, как это уже было выяснено во второй статье. Само собой разумеется, что такое пре-

<sup>1</sup> Попытки применить к латыни прямой метод в качестве прогрессивного все же делались некоторыми педагогами-классиками, хотевшими этим спасти умирающую латынь.

имущество мертвых языков как не принципиальное никак не может иметь решающего значения при выборе языков в качестве одной из основ общего образования.

Необходимо по существу рассмотреть вопрос о различии мертвых и живых языков и сделать из этого педагогические выводы (вопрос о якобы специальной „формально-логической“ образовательной силе латыни был разобран выше).

Мертвыми языки становятся тогда, когда они перестают служить орудием общения и мышления внутри какого-либо человеческого коллектива: они перестают тогда развиваться и приспособляться к выражению новых понятий и их оттенков; в них прекращается то, что может быть названо „языкотворческим процессом“.

Таким образом, мертвые языки являются лишь коллекцией застывших образцов для подражания; живые же языки, кроме того, являются и активной мастерской, где выковывается новая мысль и ее выражение. В связи с этим противоположением следует сопоставить тот факт, что языковедение до середины XIX в., занимавшееся по преимуществу мертвыми языками, начинает во второй половине этого века все больше интересоваться живыми языками, диалектами и живой речью. XVIII в. был чужд идее эволюции, и литературные языки, а в том числе и классическая латынь и аттическая проза, были непререкаемыми образцами для подражания, причем диалекты и всякие изменения литературного языка понимались как его порча. Во второй половине XIX в. в связи с оплодотворением науки о языке идеями эволюции то, что называли „порчей“ языка, стали понимать как проявление законного его развития, и поэтому центр тяжести интересов лингвистов стал понемногу переноситься с литературных и мертвых языков на диалекты и на живой разговорный язык. С этим пониманием вещей связано и то методическое движение XIX в., которое известно под именем „реформы“ и о котором была речь во второй статье.

В настоящее время в языковедении происходит какой-то синтез этих двух противоположных точек зрения: признавая, что эволюция языка происходит прежде всего именно в живой и часто „неправильной“ речи, лингвисты, однако, указывают, что быстрота и отчетливость взаимопонимания в человеческих коллективах обусловлены единством языка, а потому в каждом хорошо организованном коллективе культивируется некий образцовый язык, являющийся „нормой“ для живой речи.

Поэтому мнение о решительном преимуществе живых языков перед мертвыми потеряло ту остроту, которую

оно имело во второй половине XIX в.: для лингвиста-теоретика, занимающегося эволюцией языка, живой язык продолжает оставаться в центре его интересов: для лингвиста-практика „образцовый“, а потому до известной степени мертвый язык является прежде всего объектом изучения, поскольку он лучше всего обеспечивает полное взаимопонимание членов данного коллектива.

С общеобразовательной точки зрения изучение литературных, но живых языков представляется после всего сказанного более целесообразным, чем мертвых. Дело в том, что в подобных языках учащиеся могут наблюдать и норму (которая будет базой их знаний и умений), а на более высокой ступени и речетворческий процесс, что будет для них то же очень поучительным, поскольку это заставит их наблюдать отклонения от нормы и оправдывать удачные из них потребностями выражения мысли.

Однако все же едва ли этими соображениями следует оправдывать предпочтение живых языков мертвым. Гораздо важнее тот факт, что каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит: спрашивается, что важнее для школы — изучать ли совершенно мертвую для нас культуру далекого прошлого или углубляться в понимание жизни, которая нас окружает и в которой мы принимаем непосредственно участие и решать вопросы, которые являются для нас актуальными. Как мне кажется, колебаться здесь не приходится ни с точки зрения общеобразовательной, ни с точки зрения воспитательной: в средней школе изучать произведения Горького или Ромэн Ролана все же важнее, чем изучать Софокла или Теренция<sup>1</sup>.



---

<sup>1</sup> Из сказанного отнюдь не следует делать вывода, что я нахожу ненужным в школе изучать Софокла или Теренция, наоборот, я считаю это в какой-то мере абсолютно необходимым в целях расширения эстетического горизонта, хотя и не первоочередным.



## 5. ПОНЯТИЕ О ДВУЯЗЫЧИИ. КРИТИКА НЕКОТОРЫХ ВОЗРАЖЕНИЙ ПРОТИВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОЛИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Большей частью человеческие коллективы пользуются только одним каким-нибудь языком. Однако довольно часто бывает и так, что в том или другом коллективе одновременно употребляются два языка. Нам едва ли не ближе известны еврейские коллективы, все члены которых говорят по-еврейски (на йудиш) и по-русски. В некоторых городах Узбекистана все жители говорят по-узбекски и по-таджикски. В Финляндии во многих районах все говорят по-фински и по-шведски. В Англии, в Уэльсе все говорят по-английски и на валлийском (кимрском) языке. Во Франции, в Бретани все говорят по-французски и по-бретански. В Италии есть районы, где все жители говорят на местном славянском языке и по-итальянски. Примеров такого „двуязычия“ можно приводить множество. Оно может быть более или менее полным или частичным, т. е. охватывать всех жителей данного района или лишь некоторые слои его. Отношения между языками двуязычного населения могут быть самыми многообразными: языки эти могут быть совершенно равноправными, один из них может быть основным, а другой вспомогательным, один — родным для населения, а другой — чужим, один — языком общего значения, а другой — местного и т. п.

Совершенно очевидно, что овладение каким-либо иностранным языком создает для данного индивида своего рода двуязычие, и то, что справедливо относительно естественного двуязычия, может быть в той или иной мере приложимо и к подобному случаю, так сказать, „искусственного двуязычия“.

Кроме указанных уже различий, двуязычие может быть двух разных типов по способу сосуществования языков.



В одних случаях, они совершенно независимы один от другого; в других — каждый элемент одного из языков оказывается связным с соответственным по смыслу элементом другого. Случай независимого сосуществования двух языков я называю „чистым двуязычием“. Примеры чистого двуязычия встречаются чаще всего у людей, хорошо изучивших тот или другой язык (а то и несколько) еще в детстве от гувернантки. Примеры смешанного двуязычия постоянны в двуязычных семьях. При чистом двуязычии переход от одного языка к другому бывает очень затруднен, в частности очень труден бывает взаимный перевод; человек знает, как надо сказать на том или другом языке в тех или иных конкретных житейских случаях, но почти что не в состоянии перевести фразу одного языка на другой. При смешанном двуязычии каждое слово одного языка имеет уже готовый эквивалент на другом. Поэтому, в случаях чистого двуязычия человек должен целиком перестраиваться, если ему нужно переходить от употребления одного языка к другому; во время речи на одном языке, ему никогда не приходят в голову слова другого языка, даже в случае каких-либо затруднений. При смешанном двуязычии, наоборот, человек охотно пересыпает свою речь на одном языке словами и оборотами из другого языка, зачастую сам того не замечая. Получается смешанная речь. В качестве литературного примера смешанной речи можно привести язык Мятлевской М-де Курдюковой, который, хотя и является, конечно, стилизацией, однако, основан несомненно на реальных фактах.

При известных условиях из такой „смешанной“ речи может получиться так называемый „смешанный язык“, в котором то или иное смешение слов двух языков, их употреблений, синтаксических конструкций и даже форм становится новой формой. Пример такого языка, возникшего более или менее на наших глазах, описан мною в книге „Восточно-лужицкое наречие“, СПб, 1915<sup>1</sup>.

Когда получается чистое двуязычие, а когда смешанное, зависит от условий сосуществования языков в данном коллективе. Если в одних условиях всегда употребляется один из языков и никогда другой, то в других условиях обратно и если притом имеются налицо образцы чистых несмешанных языков, то в результате получается чистое двуязычие. Если оба языка употребляются более или менее безразлично,

<sup>1</sup> Есть основание думать, что все существующие языки произошли в той или другой мере в результате смешений, имевших место в их истории в прошлом. Теория смешанных языков дана мною в специальной статье „Sur la notion de mélange des langues“, Яфетический сборник, IV, 1925.

один вместо другого, а образцы чистых несмешанных языков отсутствуют, то получается смешанное двуязычие. Само собой разумеется, что на практике встречается целый ряд переходных случаев, а с другой стороны возможно множество и других условий, которые так или иначе влияют на характер получающегося двуязычия.

Совершенно очевидно, что сосуществование родного языка и изучаемого иностранного при малом количестве правильных образцов последнего представляет собою почву, благоприятную для образования смешанного языка, причем таковой получается, конечно, из иностранного, не имеющего в большинстве случаев достаточной опоры в окружении<sup>1</sup>.

Опыт, как известно, показывает, что, если не принимать специальных мер, то изучаемый иностранный язык в той или другой мере обыкновенно оказывается смешанным, т. е. переполненным всякого рода варваризмами (в нашем случае это будут руссизмы) как в области словоупотребления, так и в области синтаксиса и, может быть, прежде всего в области произношения. Подобный смешанный язык на почве французского известен у нас в литературной традиции под названием „нижегородского — французского“.

Из всего сказанного вытекает, что при обучении иностранным языкам, необходимо или стремиться к созданию чистого двуязычия или принимать экстренные меры против опасностей смешанного двуязычия.

Методика гувернантки (в старое время детей выселяли вместе с гувернанткой в особые комнаты и всячески изолировали их от влияния окружающей среды родного языка) зачастую с успехом боролась с образованием смешанного двуязычия. В результате такого домашнего обучения особенно, если оно начиналось в достаточно раннем возрасте, часто получалось знание иностранного языка, совершенно независимое от родного: получался как бы второй родной язык.

Все усилия прямой методики тоже были направлены на создание у учащихся чистого двуязычия путем абсолютного изгнания родного языка из всего процесса обучения. Однако опыт показал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем объединить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно; ученики

---

<sup>1</sup> В случае М-де Курдюковой смешанный язык вырастает из родного благодаря пренебрежительному отношению к этому последнему со стороны определенных слоев нашего общества в то время..

после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда вполне понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке.

Неудача прямого метода показывает, что в школьных условиях трудно создать чистое двуязычие и что, следовательно, необходимо искать способы, как избежать при изучении иностранных языков из книг нежелательных последствий смешанного двуязычия. Опыт тех местностей, где существует смешанное двуязычие, показывает, что оно не обязательно ведет к смешению и что сознательное систематическое изучение обоих языков со взаимным отталкиванием обеспечивает их чистоту при наличии правильных образцов того и другого. И действительно, повидимому, единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающихся в школьных условиях активному владению тем или другим иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия — это путь сознательного отталкивания от родного языка: учащиеся должны изучать всякое новое более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка. Так, например, по-французски говорится „*posséder (quelque chose) обладать что-либо*“, хотя по-русски говорится *обладать чем-либо*; по-французски: *écrire avec une plume — писать с пером*, хотя по-русски — *писать пером*; по-французски: *dont l'ouverture — которого отверстие*, хотя по-русски можно сказать и *отверстие которого и которого отверстие* и т. п.

С фактами двуязычия связана книга некоего Эпштейна<sup>1</sup>, имеющая непосредственное отношение к вопросу об образовательном значении изучения языков.

Книга эта является, повидимому, психологической докторской диссертацией и имеет ученую внешность. Основное ее содержание сводится к ряду наблюдений над случаями (всего около 50) полного или частичного вытеснения одного языка изучением другого. Поскольку речевой процесс теснейшим образом связан с мыслительным, постольку всякое затруднение в первом языке, возникающее при изучении второго, толкуется автором, как торможение мыслительного процесса. Со всем этим в основном нужно согласиться, но отсюда автор делает общепедагогические выводы, он объявляет изучение языков вообще и в школе в частности вредным для нашего духовного развития.

<sup>1</sup> J. Epstein. La pensée et la polyglotie. Essai psychologique et didactique. Paris.

К сожалению, автор не лингвист и даже не методист-практик, а потому не владеет всей проблемой в целом. Прежде всего, если бы он был лингвистом, то он не стал бы писать своей книги, так как всякому серьезному лингвисту-теоретику хорошо известны и случаи полного и частичного вытеснения первого языка при изучении второго и случаи смешения языков при естественном и искусственном двуязычии и вообще все относящиеся сюда факты. Далее, если бы автор был лингвистом, то знал бы и о возможности чистого двуязычия, когда два языка сосуществуют совершенно независимо друг от друга и нисколько не мешают один другому.

Правда, в этом плане он правильно досадует, что прямая методика изучения языков, стремящаяся изолировать изучаемый язык от влияния родного, является психологически наименее вредной и не менее правильно прибавляет, что получаемое, однако, при этом знание иностранного языка ничего не прибавляет к нашему духовному развитию.

Ошибка Эпштейна состоит в том, что из ряда весьма односторонних наблюдений он сделал слишком широкие, а потому поспешные выводы и выводы в высшей мере ответственные.

В самом деле, все наблюдения Эпштейна говорят о том, что изучаемый второй (третий и т. д.) язык „тормозит“ первый во всех тех случаях, когда этот последний не имеет себе поддержки (дело идет в большинстве случаев об эмигрантах) в окружении. И это, конечно, вполне справедливо, так же, как справедливо и то, что это, может быть, несколько тормозит и самую мысль: первый язык забывается, а второй еще не стал первым (а может быть и никогда не станет им).

Однако таковы ли условия в школе, где преподаются иностранные языки. Если даже предположить, что на иностранный язык отводится 6 часов в неделю и если к этому присчитать часы подготовки уроков и часы домашнего чтения, отводя на все это по два часа в рабочий день, то могут ли 18 часов иностранного языка в неделю в какой бы то ни было мере поколебать знания родного языка, в атмосфере которого все время живут учащиеся, и тормозить у них мышление на нем. Не нужно никаких наблюдений с протоколами, не нужно никаких особых исследований, вообще не нужно никакой ученой артиллерии, которой так обставлена книга Эпштейна и которая так импонирует не искушенному читателю, чтобы отрицательно ответить на этот вопрос. Поэтому, со спокойной совестью можно сказать, что соображения Эпштейна о вреде изучения иностранных языков практически совершенно не-

страшны и школьники могут и впредь изучать их, не боясь за свой родной язык и за свое мышление.

Что касается иностранного языка, то и без исследований Эпштейна давно известно, что в школе ему грозит опасность „вредного“ влияния со стороны родного. И разные методики по-разному разрешают этот вопрос, о чем и было рассказано выше. Вопрос этот и сейчас стоит в порядке дня методики преподавания иностранных языков, однако, это узко методический вопрос, который не может иметь никакого значения при решении идеологического вопроса о роли и месте иностранных языков в системе школьных предметов. В конце концов, если даже окажется, что вредное влияние родного языка на иностранный неустранимо и что „нижегородско-французский“ диалект в школе неизбежен, то я не вижу в этом решительно ничего плохого: общеобразовательная школа вовсе не должна давать (и нигде действительно не дает) абсолютного владения изящным французским языком. Подобное требование является просто пережитком той эпохи, которая в жизни Европы создала специфическую методику гувернантки.





## 6. ТРОЯКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ ОТСЮДА

Для того, чтобы правильно учить иностранному языку надо отдавать себе ясный отчет в том, что представляет собою явление, называемое нами языком. При внимательном рассмотрении дела оказывается, что мы часто так называем совершенно разные, хотя и тесно связанные друг с другом вещи. В непосредственном опыте нам с одной стороны даны факты говорения, т. е. высказывания наших мыслей, чувств, желаний и т. п., а с другой — факты понимания этого говорения. Первые особенно привлекают к себе наше внимание, и мы охотно их-то и называем языком. Вторые обыкновенно остаются как-то в тени и сравнительно легко выпадают из поля зрения даже теоретиков. Между тем именно вместе взятые эти процессы образуют единый процесс коммуникации. Этот последний, будучи центробежным, начинается в головном мозгу говорящего, продолжается в периферических органах речи, переходит в воздушную среду в виде колебательного движения, действующего на органы слуха собеседника, где возникает некий, уже центростремительный процесс, который заканчивается опять-таки в головном мозгу, но уже слушающего. Некоторые элементы процессов, разыгрывающихся в головном мозгу и говорящего, и слушающего, находят себе при этом отражение в сознании того и другого. В этой связи я хочу подчеркнуть пока лишь то, что мы имеем здесь дело с рядом именно процессов, которые сами по себе еще не образуют языка как чего-то длящегося, постоянного. Наоборот, эти процессы постулируют наличие чего-то, что их вызывает и обуславливает и что, собственно, и следовало бы называть языком. Это что-то может быть только лингвистическим опытом индивида, который в конечном счете отражает опыт соответственного коллектива. В самом деле, всякому ясно, что многие

фразы нашего обыденного языка, вроде: *Который час? Как вы себя чувствуете? Благодарю Вас, Хорошо* и т. п. являются, конечно, простым повторением много раз слышанного и сказанного.

Однако нельзя себе представить, чтобы наш язык состоял только из какого-то конечного числа затверженных фраз, на подобие механического органа с определенным количеством валиков: мы всегда можем сказать и понять фразу, которой никогда раньше не произносили и которой никогда раньше не слышали. Многочисленные оговорки разных типов, которыми изобилует наша речь и которых в большинстве случаев мы даже не замечаем, неправильности стиля и просто ошибки в письмах, даже вполне грамотных людей, — все это свидетельствует о том, что наша речь слагается не только из простого повторения уже готовых словосочетаний, но и из творческих речевых актов. В самом деле, если я произнесу фразу, *обращаясь к карманщикам*, то есть много шансов за то, что я не только не повторяю здесь когда-то уже слышанное словосочетание, но что даже дательный падеж множественного числа от слова *карманщик* я образуя впервые. И далее, почему я говорю *чулков, носков, сапогов*, потому ли, что я механически повторяю уже слышанные мною формы или потому, что я образуя их по аналогии к формам *штанов, пиджаков, сюртуков* и т. п. Вопрос, на который в каждом отдельном конкретном случае трудно даже и ответить. Вообще говоря, ясно, что наш лингвистический опыт вызывает и простое повторение готовых фраз и составление новых по аналогии к имеющемуся в этом опыте материалу.

Для того, чтобы хорошенько понять различие этих двух типов действия лингвистического опыта, разберём подробно последнюю группу примеров. Если я слышу (и вспоминаю это), что в тех случаях, когда нужен родительный падеж множественного числа от слов: *чулок, носок, сапог*, многие люди говорят *чулков, носков, сапогов*, то могу просто повторить эти формы, вовсе не разлагая их на отдельные морфемы.

Процесс, однако, может быть совсем другой: на основе таких случаев, как *пиджак — пиджаков, сюртук — сюртуков*, и далее *стол — столов, вол — волон* и т. п. я замечаю, во-первых, что слова: *пиджаков, сюртуков* и т. п. характеризуются особым окончанием — *ов* и, во-вторых, что это окончание появляется всякий раз тогда, когда нужна форма родительного падежа множественного числа. Поэтому, в случае нужды в этой форме от слов: *чулок, носок, сапог*, я смело образуя от них посредством окончания — *ов* слова *чулков, носков, сапогов* и т. п., хотя бы их

никогда и не слыхивал. Больше того, я могу употреблять эти формы даже вопреки тому, что я слышал формы: *чулок, носок, сапог* в значении родительного падежа множественного числа и вопреки тому, что меня учили употреблять именно эти последние. Таким образом, оказывается, что в первом случае лингвистический опыт действует в нерасчлененном виде, а во втором — в переработанном и упорядоченном.

Возьмем теперь первый из выше приведенных примеров. Если я в определенных условиях, в определенной ситуации слышал уже словосочетание: обращаясь к карманщикам, то я, конечно, могу его употреблять безо всякого предварительного расчленения, но только в абсолютно тождественной ситуации и только по отношению к тем же лицам (здесь, как и всегда, надо, впрочем, не забывать, что уже самое понимание этого словосочетания требует его расчленения). Если же я не имел случая слышать этого словосочетания, а это весьма, как уже сказано выше, вероятно, то я могу к нему придти лишь на основании анализа таких словосочетаний, как *обращаясь к присутствующим, обращаясь к окружающим, обращаясь к мальчикам, обращаясь к жильцам* и т. п. и далее на основании сопоставления *мальчик — мальчикам, жилец — жильцам* (но, конечно, не *присутствующий — присутствующим, окружающий — окружающим*). Но и дальше, если бы я слышал словосочетание — обращаясь к карманщикам, то поскольку оно в то время относилось к определенным лицам, у меня не было бы еще достаточных оснований повторить эту фразу в новой ситуации по отношению к другим лицам. Для этого я должен на основании сравнений с другими случаями употребления слова *карманщик* убедиться, что этим словом можно обозначать любого человека, занимающегося воровством из карманов. При этом такая фраза, как, например, *карманщики являются опасным социальным элементом* была бы еще совершенно неубедительной, поскольку слово *карманщики* употреблено здесь для обозначения общего понятия, так что остается неизвестным, можно ли его употребить для обозначения любых отдельных лиц, занимающихся воровством из карманов.

Отсюда следует, что и такую простую фразу, как *я написал сыну письмо*, нельзя повторить, не зная о приложимости слов *сын* и *письмо* к сыну любого человека и ко всякому письму. Более того, надо знать из целого ряда других случаев, что в данном контексте слово *сын* по-русски может быть употреблено в смысле *свой сын* (по-французски надо было бы сказать *J' ai écrit une lettre à mon fils.*) и что по-русски не надо в этом случае гово-



речь *одно письмо или некое письмо*, как это имеет место по-французски и по-немецки.

Разбирая таким образом один за другим факты нашей обыденной речи, мы приходим к убеждению, что она в сущности всегда является результатом ряда творческих актов, которые индуцируются лингвистическим опытом индивида и что самый этот опыт надо представлять себе не просто в виде архива готовых фраз и словосочетаний, примененных к тем или другим отдельным фактам жизни.

Он оказывается расчлененным, соответственным и вообще так обработанным, что он позволяет себя использовать для называния конкретных вещей, не бывших в поле нашего зрения и для коммуникации мыслей, еще не высказывавшихся.

Вот этот-то обработанный лингвистический опыт человека мы, конечно, тоже назовем языком с еще большим правом, чем те отдельные акты говорения и понимания, о которых была речь в начале статьи. Кроме этих двух случаев употребления термина язык, мы говорим часто о языке, имея в виду не самые процессы говорения и понимания и не обработанный лингвистический опыт, о котором только что была речь, а этот самый опыт еще в сыром виде — опыт, который может обуславливать простое повторение слышанного, как об этом говорилось в начале статьи. Практически говоря, мы часто называем языком и ту или другую сумму фраз какого-нибудь писателя, а то и какого-либо языка вообще. Так, мы можем сказать: в языке Тургенева довольно часто встречаются галлицизмы, или необходимо поскорее опубликовать образцы удэйского языка. Таким образом, если не считать недифференцированного словоупотребления, термин „язык“ имеет три значения. И прежде чем заниматься методикой преподавания иностранных языков, надо условиться строго отличать, следовательно, язык как процесс говорения и понимания, язык как обработанный лингвистический опыт, обуславливающий возможность этих процессов и, наконец, язык просто как некую сумму готовых фраз, иначе говоря, как неупорядоченный лингвистический опыт. Некоторым может показаться странным и искусственным различие упорядоченного и неупорядоченного лингвистического опыта, поскольку на практике он всегда оказывается в той или другой мере упорядоченным, как это было только что показано. Однако и теоретические, и методические соображения (о первых см. в начале статьи стр. 60—61, о последних см. ниже стр. 73) заставляют меня все же делать это различие. Поэтому, в даль-

нейшем мы будем строго различать три аспекта того явления, которое называется языком: речь, т. е. процесс говорения и понимания (*parole* по терминологии Соссюра, который, впрочем, забывает говорить при этом о процессах понимания); язык, т. е. упорядоченный лингвистический опыт (*langue* по терминологии Соссюра) и языко-вый материал, т. е. неупорядоченный лингвистический опыт, иначе говоря, сумма отдельных актов говорения и понимания, имевших место в истории данного индивида (понятие которого нет у Соссюра), и длящихся в воспоминании.

Надо отметить при этом, что обывательское смешение этих трех аспектов в известной степени является обоснованным, ибо базой всех трех аспектов служат процессы говорения и понимания, которые, уходя в прошлое и становясь воспоминаниями, образуют языковой материал, через упорядочение превращающийся в язык.

Здесь далее уместно еще напомнить, что, хотя единичные процессы говорения и понимания сами по себе и являются чисто биологическими (в какой-то мере и психологическими), однако, они становятся языком лишь в условиях общественной жизни их носителей, а потому язык в целом следует считать социальным явлением. Эта социальная природа языка и сказывается прежде всего в единстве процессов говорения и процессов понимания, составляющих, как было уже сказано, единое целое — процесс коммуникации. При этом процесс понимания является пробным камнем для процесса говорения; если понимание не наступает или если оно идет не так, как ожидал этого говорящий, то это сигнализирует ему о каких-то дефектах в процессе его говорения.

Что касается того, что я все время называю лингвистическим опытом, то он существует, конечно, индивидуально, но обусловить общение и взаимопонимание он может только тогда, когда он является общим для всех членов данного коллектива. В области разговорного языка всякое различие в этом опыте ведет уже к диалектальным различиям (ср. так называемые семейные языки). Единство национальных литературных языков поддерживается единством читаемого, единством литературы, на основе которой и создается единый лингвистический опыт нации. Поэтому, если я буду говорить о языке, как об организованном лингвистическом опыте, то нормально буду иметь в виду опыт данного коллектива, а не отдельных его членов.

Вопросы речи менее всего требуют предварительных разъяснений, так как акты говорения и понимания нам

очень близки, а в известной мере доступны для наблюдения и самонаблюдения<sup>1</sup>.

Языковой материал — это те же акты говорения и понимания, но в виде воспоминаний, это, так сказать, наш языковой архив. Поэтому сейчас нет оснований задерживаться и на понятии языкового материала. Зато третий аспект языковых явлений — язык требует некоторых дополнительных разъяснений.

Как это уже неоднократно говорилось, язык — это обработанный, иначе упорядоченный лингвистический опыт данного коллектива. Этот опыт основывается на отдельных фразах языкового материала, которые сосуществуют в языке в соотнесенном и обобщенном виде. Вот ряд примеров. 1. Во фразах: *Саша едет в город; я иду в лес; он швырнул кольцо в озеро, в море, в реку; он пришел в ярость, негодование* и т. д. в сопоставлении с фразами: *Саша живет в городе; они сидели в вагоне; я гуляю в лесу; они купаются в озере, в море, в реке; он находился в ярости, негодовании* и т. д. заключено следующее обобщение: если существительные, предшествуемые словом *в* имеют окончание — *у* — при окончании *а* в значении подлежащего или вовсе не имеют окончания или имеют окончание *о* или *е* — при тех же окончаниях в значении подлежащего, то они обозначают вместе со словом *в* или направление действия или направление движения предметов сообщаемого им действия; если же они имеют окончание *е* или окончание *и* или *у* (последние при отсутствии окончания в значении подлежащего), или имеют окончание *и* при окончании *е* с предшествующим *и*, в значении подлежащего, то вместе со словом *в* они обозначают или место действия или место нахождения предмета, к которому относятся.

2. Во фразах: *завтра мы пойдём гулять; мы скоро забудем случившееся; мы покурим ещё и разойдемся*, в сопоставлении с фразами: *пойдём гулять; забудем случившееся; покурим ещё* заключено следующее обобщение: глаголы, оканчивающиеся на *ём, ем, им* выражают действие, которое будет выполнять группа лиц, совместно с говорящим, если они сопровождаются словом *мы* и выражают приглашение к совместному действию, если не сопровождаются этим словом (если присоединить сюда сопоставление фраз: *завтра мы будем веселиться целый день и забудем наши горести и будем веселиться*, то обобщение можно распространить и сделать его исчерпываю-

<sup>1</sup> Это, конечно, не значит, что в вопросах речи все ясно и что там нечего исследовать. Наоборот, поскольку они лежат в основе языковых явлений вообще, постольку ими-то и приходится заниматься в первую очередь: подойти к языку возможно только через речь.

щим; в первом случае нужно говорить и о глаголах, оканчивающихся на *ть, ти* или *чь*, и сопровождаемых словами — *мы будем*, а во втором — о глаголах с теми же окончаниями, но сопровождаемых одним словом *будем*).

3. Если первую серию фраз второго примера сопоставить с такими фразами, как *мы идем гулять; мы скоро забываем случившееся; мы еще покурим*, то в них будет заключаться обобщение, уточняющее и дополняющее первое: глаголы, оканчивающиеся на *ём — ем, им* и сопровождаемые словом *мы*, тогда будут выражать то или другое действие в будущем, когда это действие представляется ими как законченное; когда же действие представляется ими в его длительности, тогда они выражают действие, происходящее в момент речи, или действие привычное (*мы скоро забываем случившееся*).

4. В сериях фраз: *ребятишки сегодня веселятся и шалят; ребятишки сегодня веселы; ребятишки у нас сытые, довольные, веселы; луга зеленеют, трава у нас не пожелтела, еще совсем зелена; луга у нас зеленые, изумрудные*, и других подобных, заключено следующее обобщение: слова с одними определенными окончаниями представляют то или другое понятие как действие; слова с другими, не менее определенными окончаниями, представляют то же понятие, как состояние и, наконец, слова, имеющие третью, не менее определенную группу окончаний, представляют то же понятие, как качество.

Всякому понятно, что все эти обобщения ни что иное, как правила грамматики. При этом первое правило обыкновенно формулируется в лингвистической науке (ибо грамматика является, конечно, частью этой науки) следующим образом: предлог *я* с винительным падежом выражает направление действия, а с предложным — место действия (формулировка, правда, не совсем точная, если ее сравнить с тем, что сказано выше). Второе правило формулируется следующим образом: форма первого лица множественного числа будущего времени изъявительного наклонения без местоимения *мы* имеет значение первого лица повелительного наклонения. Третье правило формулируется в более общем виде следующим образом: формы настоящего — будущего времени изъявительного наклонения от глаголов совершенного вида имеют значение будущего времени, а те же формы несовершенного вида — значение настоящего времени. Четвертое правило формулируется следующим образом: формы глаголов выражают лексическое содержание в виде действия, формы прилагательного с краткими окончаниями выражают его в виде состояния и формы прилагательного с полными окончаниями — в виде качества.

Все это, конечно, справедливо лишь по отношению к современному состоянию русского литературного языка.

Таким образом, выясняется, что обработанный или упорядоченный лингвистический опыт того или иного коллектива характеризуется прежде всего тем, что в нем заключены грамматические правила данного языка, хотя, конечно, и без соответственной технической терминологии. Таким образом, специально под языком, мы разумеем едва ли не в первую голову его грамматику. Ею, однако, далеко еще не исчерпывается упорядоченный лингвистический опыт. В самом деле, в серии таких фраз: *В кухне стоял простой сосновый стол, а в столовой большой дубовый стол на массивных ножках с раздвижным верхом и многими вставными досками; мы сегодня пили чай в саду под дубом за круглым зеленым столом; Сергей положил две доски одним концом на подоконник, а другим — на спинку кровати, и за этим импровизированным столом стал переписывать свою работу* в бесчисленных случаях применения слова стол к очень различным конкретным предметам заключено следующее обобщение: словом стол в русском языке называется всякий предмет, который состоит из более или менее горизонтальной поверхности, поднятой приблизительно на один метр и служащий для деятельности человека в сидячем положении. Это обобщение является таким образом лексическим правилом употребления русского слова стол. Хороший толковый словарь того или другого языка и состоит из подобных лексических правил, основанных на лингвистическом опыте данного коллектива. Многим кажется, что это нельзя считать языковыми правилами, так как в основе нашего словоупотребления лежат понятия, которые, будучи для всех очевидными, не нуждаются якобы ни в каких правилах, ни в каких определениях. Однако такое мнение исходит из неправильного предположения о неподвижности наших понятий и даже об их исконности. На самом деле наши понятия являются функцией культуры, а эта последняя — категория историческая и находится в связи с состоянием общества и его деятельностью.

Ребенок, вместе с языком, усваивает себе от окружения и систему понятий этого окружения через посредство языкового материала, превращающегося, согласно общему положению, в обработанный лингвистический опыт, т. е. в язык. Поскольку системы понятий в разных языках не совпадают, как это подробно разъяснялось в статье „Практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков“, постольку при изучении иностранного языка приходится усваивать себе не только словую звуковую форму слов, но и новую систему понятий,

лежащую в их основе. Таким образом, надо признать, что лексические правила действительно составляют не менее существенную часть обработанного лингвистического опыта, чем грамматика. Несколько дальнейших примеров сделают это еще более очевидным.

По-русски *штанами* называется всякая одежда для нижней части тела человека, начиная с пояса, имеющая два разветвления для ног: слово грубоватое. По-французски соответственного общего понятия, а следовательно, и слова не имеется. По-немецки есть даже целых два: *Hose* и *Beinkleider*; оба не грубые, из них первое — более обыденное и может быть слегка фамильярное, а второе — подтянутый торговый термин.

*Брюками* по-русски называется мужская одежда для нижней части тела, начиная с пояса и почти до пола, имеющая два не слишком широких разветвления для ног. Слово не грубое. По-французски есть соответственное слово *pantalon*, которое, впрочем, имеет и другое значение — части женского туалета; стилистически вполне соответствует русскому слову. По-немецки нет соответствия, поскольку и *Hose*, и *Beinkleider* более общие термины.

Французскому *culotte* — короткие штаны до колен — ни по-русски, ни по-немецки нет соответствия.

Русскому *шаровары* — очень широкие штаны до колен — нет соответствия по-немецки; что касается французского, то там есть слово, обозначающее *шальвары* восточных женщин.

По-русски *волосами* называется накожная растительность у человека как на голове, так и на теле. Форма множественного числа будет *волосы* или *волоса*, причем последняя скорее имеет значение собирательное: *богатые волосы*, — *une riche chevelure*. Что касается формы *волосы*, — то она скорее имеет значение просто множественного числа, хотя в этом смысле могут употребляться и *волоса* — *волосы* или *волоса секутся*. В этом последнем смысле может быть сказано и про отдельные волосы шерсти животных (шерсть у него ровная — волос к волосу); волос может быть употреблено и в собирательном смысле и обозначать тогда *волос* как материал (*волос хорош для набивки мебели* — *Le crin est bon pour bourrer les meubles*).

По-французски словом *cheveux*, не имеющим специального собирательного оттенка (сравни собирательное *chevelure*, пример выше), называются только те волосы, которые растут на задней части головы, начиная со лба; все остальные, т. е. волосы усов и волосы бороды и нательные волосы называются *poil*. В собирательном смысле русского *волос* употребляется особое слово *crin* (пример см. выше).

В собирательном смысле русского слова *шерсть* (у животных) употребляется также *poil*. Однако *шерсть* в качестве материала для пряжи будет *laine*.

По-немецки *Haar* употребляется в собирательном смысле как русские слова *волоса* и *волос*; *Haar, Haare* употребляются в смысле русских *волос, волосы*. В собирательном смысле русского слова *шерсть* (у животного) употребляется собирательное *Fell*, которое значит кроме того *мех*, французское *fourure* шерсть (в качестве материала в соответствии с французским *laine*) будет *Wolle*.

Русским прилагательным *твердый, жесткий, жестокий, свирепый* отвечают французские *dur, cruel, féroce* и немецкие *hart, grausam, wütend*. Однако соотношения между отдельными языками далеко не простые: если можно сказать русскому человеку, что *твердый* и *жестокий* следует переводить на французский через *dur*, а на немецкий через *hart*, а *жестокий* и *свирепый* — через немецкое *grausam*, (свирепый также через *wütend*), по-французски же первое через *cruel*, а второе через *féroce*, то научить француза или немца русскому словоупотреблению — дело довольно трудное.

Вот лексические правила выше приведенных русских слов, выведенные из большого количества языкового материала.

*Твердый*, не поддающийся деформации, изменению при давлении, противоположность *мягкого*; и то, и другое более как объективное качество предметов. В прямом и переносном смысле: *дуб — твердое дерево, принять твердое решение*.

*Жесткий*, плохо податливый наощупь, оказывающий сопротивление, противоположность *мягкого*; и то, и другое более как объективное ощущение, а потому *мягкий* с оттенком приятного, а *жесткий* с оттенком неприятного. В прямом и переносном смысле: *моя постель слишком жесткая, а твоя слишком мягкая; человек с неприятным жестким характером, человек с приятным мягким характером*.

*Жестокий*, сознательно не имеющий жалости и до некоторой степени испытывающий удовлетворение от причиненных страданий: *жестокое сердце* и переносно *жесткие морозы*.

*Свирепый*, стихийно не знающий жалости, а потому с оттенком *страшного*: *свирепые лица дикарей* и переносно *свирепая эпидемия*.

Окончательно резюмируя все предыдущее, можно констатировать, что язык, т. е. обработанный, упорядоченный лингвистический опыт, состоит из грамматических и лексических правил, заключающихся в соотнесенном и обоб-

щенном языковом материале. Совершенно, очевидно, далее, что именно эти правила и дают нам возможность говорить и понимать сказанное, ибо, с одной стороны, человека нельзя приравнять к попугаю, который повторяет только слышанные и выученные фразы, а с другой стороны, решительно невозможно указать что-либо другое, что давало бы нам возможность говорить еще не сказанное и не слышанное и понимать никогда не слышанное.

Отсюда вытекает, что старая и столь осмеянная формула „грамматика учит говорить“ вовсе не глупость, а отражает объективную действительность и притом в трех смыслах: во-первых, на родном языке мы говорим, руководствуясь грамматикой, сами того не подозревая и даже не зная о ее существовании, как это бывает у малограмотных; то же имеет место и при изучении иностранного языка при натуральной методике и при методике гувернантки, а в какой-то мере и при прямой методике; во-вторых, мы научаемся владению языком, между прочим в той или другой мере и активному, сознательно при посредстве грамматики в случае применения грамматической и переводно-грамматической методики; в-третьих, зачастую при посредстве грамматики мы устраняем неправильности нашей речи сравнительно с литературным языком.

Перейдем к методическим выводам из развитого выше учения о трех аспектах языковых явлений и обратимся прежде всего к процессу естественного усвоения языка ребенком.

Я не буду повторять общеизвестные данные по психологии языка ребенка, так как в большинстве случаев все это не имеет большого значения для методики обучения иностранным языкам. Ребенок, усваивающий от своего окружения свой первый язык, создает вместе с тем у себя и всю систему понятий данного коллектива, тогда как всякий, изучающий иностранный язык, уже имеет ту или иную систему подобных понятий.

Не подлежит никакому сомнению, что ребенок сначала начинает понимать чужую речь и лишь потом начинает говорить. Как ребенок начинает понимать чужую речь — это, к сожалению, очень мало изучено (что объясняется, конечно, прежде всего трудностью объективировать этот процесс: о нем приходится умозаключать лишь опосредствованно). Но все же ясно, что дело начинается с простого соотнесения двух явлений тех или других языковых средств выражения (звуков, жестов и т. п.) и того или другого переживания под влиянием внешнего мира (употребляю этот последний термин в самом широком смысле), и сначала происходит накопление элементарных фактов подоб-



ного соотношения. Эти факты, однако, немедленно начинают взаимодействовать, подвергаясь сравнению и анализу, в результате чего образуются и синтезы вновь получающихся элементов. В изобилии поступающий к ребенку языковой материал, понемногу превращаясь в организованный лингвистический опыт, ведет в конце концов к образованию у него языка, т. е. системы грамматических и лексических правил. Это, в свою очередь, и обуславливает понимание ребенком речи окружения уже в нашем смысле, а в дальнейшем обуславливает возможность для него и самого процесса говорения. Рост и совершенствование его говорения и понимания стоят в прямой связи с ростом его лингвистического опыта; ребенок, растущий среди своих маленьких братьев и сестер, начинает говорить раньше, чем ребенок, растущий одиноко среди взрослых, так как его лингвистический опыт гораздо скорее расширяется среди первых, благодаря обилию доступного его пониманию языкового материала.

Так дело происходит не только у ребенка, учащегося еще говорить вообще, но и у взрослого, лингвистически малообразованного человека, очутившегося в коллективе, язык которого ему абсолютно неизвестен (случай, разбравшийся в статье: „Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач“ под названием „натуральная методика“). Сначала речь, которую он слышит, ничем не отличается для него от всяких других шумов, среди которых он живет. Сам, владея, однако, человеческим языком, он, конечно, догадывается, что это речь и что она имеет какой-то смысл. Это заставляет его вслушиваться в нее и понемногу выделять в ней какие-то звуковые элементы, которые он благодаря общности его переживаний с переживаниями других членов коллектива при той или другой ситуации начинает соотносить с этими переживаниями. Понемногу бессознательно<sup>1</sup>, сравнивая и анализируя эти элементы, он начинает понимать речь членов данного коллектива и, накапливая все больше и больше языкового материала, овладевает в конце концов данным языком. Процесс этот крайне затрудненный, и при отсутствии переводчика-учителя, который сам был бы на высоте положения, требующий длительной совместной жизни<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Бессознательность, конечно, вовсе не обязательна, и я лично склонен думать, что и ребенок, учащийся говорить, не действует в этом случае бессознательно.

<sup>2</sup> При слишком большой разнице в культурном уровне между пытающимся овладеть данным языком и коллективом, особенно если этот последний по тем или другим причинам не заинтересован, чтобы чуже-

Также в общем происходит усвоение языка и при методике гувернантки, а по мысли основоположников „реформы“ и при прямом методе. Однако между процессом усвоения родного языка ребенком, а также процессом усвоения иностранного языка при натуральной методике и при методике гувернантки, с одной стороны, и процессах усвоения иностранного языка при прямом методе, с другой стороны, существует целая пропасть: в первом случае подача языкового материала происходит совершенно анархически, без всякого определенного плана; при прямой методике выбор языкового материала и порядок его подачи определяется тем или иным планом изучения грамматических и лексических правил.

В заключение надо всячески подчеркнуть только то, что говорение во всех решительно случаях начинает появляться лишь тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т. е., когда начинают создаваться у обучающегося грамматические и лексические правила. Сначала эти правила сильно расходятся с нормой языка окружения, имея более общий и упрощенный характер, но по мере накопления материала грамматические и лексические правила усложняются и понемногу приближаются к нормальным. Так, сначала русский ребенок обыкновенно знает лишь одно окончание род. пад. мн. ч. — *ов*, а потому можно часто слышать, как дети говорят: *у меня нет картов, ножов* и даже *ключёв, туфлёв* и т. п. Лишь постепенно усваивают они все три окончания и правила их распределения. Громадную роль при этом играет отрицательный языковой материал: исправление взрослыми ошибок ребенка; если ребенок, например, скажет *у меня нет ножов*, то всякая внимательная мать исправит его, — *не ножов, а ножей*, и заставит еще повторить правильную форму. Вот эти постоянные исправления, которые я называю отрицательным языковым материалом, имеют большое значение для усвоения правильной нормальной речи. Наличие отрицательного языкового материала в методике гувернантки выгодно отличают эту методику от натуральной (ошибки взрослых обыкновенно мало исправляются, как об этом уже говорилось выше во второй статье) и обеспечивает ее успех.

---

странец научился его языку, задача становится исключительно трудной, ввиду почти полной невозможности найти те общие переживания, с которых должно начаться понимание речи туземцев. Поэтому миссионерские записи языков, так называемых некультурных народов, должны вызывать самое критическое к себе отношение: зачастую они являются сплошной фантастикой.

Во всех до сих пор разобранных случаях, независимо от того, сознательно или бессознательно протекает упорядочение языкового материала, безусловно отсутствует целеустремленность на создание у обучающегося грамматических и лексических правил: процесс протекает стихийно. Само собой, однако, разумеется, что у более взрослых детей и у взрослых этот процесс может быть целеустремленным. Это имеет место при грамматической и переводной грамматической методике, где дело и начинается с изучения грамматики и элементов словаря (вокабул). Это имеет место и в ученой практике, когда в руки филолога попадают тексты на неизвестном языке. Если есть перевод<sup>1</sup>, то тексты эти служат языковым материалом, на основании которого филологи и составляют грамматику и словарь данного языка. Чем больше текстов, тем полнее и точнее могут быть эти грамматика и словарь, хотя отсутствие отрицательного языкового материала и сильно затрудняет дело.

Когда составлены хорошие грамматика и словарь, то можно уже легко научиться понимать тексты, можно сочинять новые и можно даже научиться говорить на данном языке, конечно, без всякой ответственности за произношение.

Так, в сущности, обстоит дело со всеми мертвыми языками, для которых переводно-грамматическая методика является самой естественной, поскольку безусловно противоестественным являлись бы диалоги на современные бытовые темы.

На примере мертвых языков особенно ясна необходимость выделять понятие языкового материала, как неупорядоченного лингвистического опыта, в качестве особого аспекта языковых явлений. В живом языке все наше внимание сосредоточивается на диалогах как процессах говорения и понимания, в которых мы принимаем активное участие в качестве субъектов этих процессов. Языковым материалом при этом являются те же диалоги, но объективированные уже в нашем воспоминании. При этом надо подчеркнуть, что языковой материал живого языка очень трудно поддается материальному объективированию: все диалогические тексты, начиная с драматических произведений, являются, конечно, лишь стилизацией, а подлинный живой диалог оказывается на практике почти что неуловимым. Между тем, подлинной основой грамматических и лексических правил всякого живого языка является именно этот неписанный, неупорядоченный лингвистический

<sup>1</sup> Если нет перевода или чего-нибудь, что могло бы его подсказать, то ничего сделать с текстами нельзя, и их язык остается загадкой; таково положение с этрусскими языками и с языком критских таблечек.

опыт данного коллектива, который и следует отличать, с одной стороны, от речи, как процессов говорения и понимания, а с другой, — от упорядоченного лингвистического опыта с заключенными в нем грамматическими и лексическими правилами. В мертвых языках, наоборот: в опыте не дано никаких процессов говорения и понимания, зато имеется материально-объективированный языковой материал в виде текстов, которые в своей совокупности при соотнесении и обобщении их отдельных элементов, т. е. превращаясь в упорядоченный лингвистический опыт, оказываются носителями грамматических и лексических правил данного языка<sup>1</sup>.

Теперь следует осветить один вопрос, который необходимо должен возникнуть у всякого вдумчивого читателя. Если владение языком обуславливается в конечном счете всегда и во всех случаях грамматическими и лексическими правилами данного языка, то почему же и не начинать всегда с их сознательного усвоения. Почему в каких-то случаях это дело представляется стихийному процессу. Это, конечно, вполне понятно для детей младшего возраста, которым трудны отвлеченные грамматические понятия, но тот, кто может изучать грамматику родного языка, безусловно должен бы всегда начинать изучение иностранного языка с сути дела, т. е. с изучения грамматических и лексических правил.

Причины здесь двойного характера. Прежде всего, ни для одного языка в мире не существует хороших грамматик и словарей, которые были бы безусловно адекватны действительности. Традиционная школьная грамматика очень старая дисциплина и в ней много всяких пережитков и схо-

---

<sup>1</sup> Указанным здесь различием между мертвыми и живыми языками объясняется, между прочим, относительная легкость исследований первых, где имеется конечное количество объективированного языкового материала, и большая трудность исследования второго, где материал бесконечен и трудно объективируется. Зато отсутствие в мертвых языках отрицательного языкового материала и невозможность эксперимента (о последнем ближе см. мою уже цитированную статью „О тroyаком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языковедении“) обуславливают и невозможность дать при их исследовании картину вполне адекватную действительности. Однако многие лингвисты продолжают до сих пор считать, что и живые языки можно исследовать только на основании наличных текстов, полагая, что исследователь не имеет права ссылаться на свое языковое чутье. В этом есть своя доля правды, но есть и недоразумение. В самом деле, в чем состоит языковое чутье? Само собой разумеется, не в возможности непосредственного усмотрения истины, а в умении создавать новые контексты, тонко понимая их смысл, в умении отличать возможные контексты от невозможных. Это подразумевает, конечно, у исследователя писательский талант; могуший создавать убедительные для своих современников контексты; но я полагаю, что по отношению к исследователю языка такое требование более, чем законное.

ластики. Ученые лингвисты занимаются историей языка и не уделяют должного внимания реформе школьных описательных грамматик, а если они и занимаются описательной грамматикой, то тоже по разным причинам далеко не всегда решительно порывают с традициями. Со словарями дело обстоит едва ли еще не хуже: составление их находится в большинстве случаев в руках совершенно случайных людей, просто переписывающих своих предшественников. Необходимо таким образом подчеркнуть, что существующие грамматики и словари далеко не исчерпывают всех нужных для владения данным языком грамматических и лексических правил. Их по необходимости приходится дополнять языковым материалом в сыром виде, представляя стихийному процессу выявление этих недостающих правил<sup>1</sup>.

Другая причина, почему разные виды прямой методики не начинают с изучения грамматики и словаря, заключается в чрезмерной отвлеченности такого подхода. Все-таки для громадного большинства людей язык — это диалог, и возможность, хоть бы и в скудном масштабе обмениваться с иностранцем некоторым количеством фраз, доставляет непосредственное удовлетворение. В этом-то и заключается причина успеха Берлица, как это было разъяснено на своем месте, и причина успеха „реформы“, как это прекрасно показано в статье J. Fagenc (см. сноску к стр. 29).

В заключение остается сказать еще несколько слов относительно одного более обывательского, чем методического понятия — „практика языка“. С методической точки зрения это ни что иное, как упражнения в разговорном языке, являющиеся очень важным разделом занятий в процессе школьного обучения иностранным языкам. Само собой разумеется, что упражняться можно только в чем-либо известном, и в данном случае речь идет об упражнениях в применении на практике грамматических и лексических правил данного языка. Если же эти правила неизвестны, то и упражняться не в чем. Между тем, в обывательском сознании „практика языка“ выросла в какое-то универсальное средство к овладению языком, могущее чуть ли не заменить все другие виды занятий. Очевидно, что „практика языка“ при этом бессознательно отождествляется с „натуральной методикой“ или с „методикой гувернантки“, которые, однако, совершенно неприменимы в школьных условиях.

<sup>1</sup> Отсюда вытекает, что первейшей задачей методики преподавания иностранных языков является реформа школьных грамматик и словарей, по крайней мере самых распространенных языков, в том числе и русского.



## 7. ГРАММАТИКА И ЕЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ С ЛЕКСИКОЙ С МЕТОДИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Несмотря на видимую четкость противопоставления грамматики и лексики, их области так тесно переплетаются друг с другом, что термины „грамматическое“ и „лексическое“ могут в известных случаях даже походить один на другой. Для построения правильной методики преподавания языков необходимо осознать эти разные противопоставления и сделать из них соответственные методические выводы.

В основе лексики как некоей системы лежит понятие отдельного слова, которое играет, в конце концов, не менее важную роль и в грамматике, а потому требует некоторых разъяснений, ибо наряду с предложением является одним из самых спорных понятий в языковедении. Само собой разумеется, что понятие отдельного слова связано прежде всего с понятием отдельного предмета, которое появляется в результате анализа действительности под влиянием нашего активного к ней отношения.

Оставляя в стороне вопрос о том, как качества, состояния действия и т. п. могут оказаться в роли отдельных предметов и стать содержанием отдельных слов, надо прежде всего подчеркнуть, что отдельные слова отнюдь не даны нам в речи. Кратчайшими отрезками этой последней являются группы слов (могущие, конечно, состоять и из одного слова), выражающие в процессе речи-мысли единые отдельные предметы, в данной ситуации далее неделимые.

В самом деле, *читать книгу, читать интересную книгу, весело посвистывать, большая собака, большая черная собака*, все это, конечно, единые предметы, единые действия и т. п., которые только обозначены несколькими словами. Подобные группы слов я называю синтагмами. Вот дальнейшие примеры делимости нашей речи на синтагмы: *Виноград | еще зелен. Какой виноград? Вот этот.*

*Соседская собака | забежала к нам на двор. Маленькая собачка | весело прыгала вокруг нас. Чья это была собачка? Соседская. Вокруг нас | все цело, | благоухало | и радовалось взор. Приятно | сидеть в уютной комнате | и слушать хорошую музыку. Приятно вас слышать. Ежеминутно раздавались короткие отрывистые свистки. Ежеминутно | короткие отрывистые свистки раздавались | то справа, то слева. Вы пьете чай с сахаром или без? Без, | пожалуйста.* Кратчайшие отрезки синтагм, которые в том или другом контексте, в той или другой ситуации могут без всякого изменения своего значения играть роль самостоятельных синтагм, а то и целых, хотя бы и неполных предложений, мы называем отдельными словами.

Таким образом, кратчайший отрезок речи, который мы можем выделять, несколько ее не разрушая, и который в данном контексте и в данной ситуации соответствует единому понятию, есть синтагма; кратчайший элемент языка, который сам по себе имеет то или другое значение и соответствует отдельному понятию, выработанному в данном коллективе, есть слово. Иначе говоря, синтагме процесса речи-мысли отвечает слово в языке, как системе лексики и грамматики.

Обратимся теперь к определению грамматики и лексики в их взаимоотношениях.

Наша лексика представляет собою систему слов, из которых по правилам грамматики и самой лексики и строится наша речь с ее синтагмами. При этом вполне мыслимы языки, где все слова выражали бы самостоятельные предметы мысли, или, как говорят в языковедении, где бы все слова были „знаменательными“, отношения же между ними выражались бы особыми, специально-грамматическими средствами (которые употреблялись бы и для образования новых слов). Из известных языков более всего приближается к такому типу язык латинский. С другой стороны, возможны и такие языки, где отношения между самостоятельными предметами мысли выражаются исключительно словами же (и где посредством особых слов образуются и новые слова). В этих языках известная часть, слов, как говорят „грамматизирована“ и называется „служебными словами“. Наиболее приближается к такому типу языков — язык китайский, особенно на его древнейших стадиях, отразившихся в иероглифике. Из ближе нам известных языков более всего подходит к этому типу язык английский. Язык русский ближе стоит с этой точки зрения к латинскому, французский — к английскому; немецкий занимает промежуточное положение. Однако в лексике всех этих языков имеются и знаменательные и служебные, т. е. грамматические слова.

Грамматика представляет собою репертуар средств, посредством которых, во-первых, по определенным правилам выражаются отношения между самостоятельными предметами мысли и посредством которых, во-вторых, по не менее определенным правилам образуются новые слова. Подобными специально-грамматическими средствами являются, во-первых, фонетические видоизменения слов, т. е. звуковые чередования; во-вторых, их удлинение посредством префиксов, суффиксов, окончаний и т. п., т. е. формы слов; в-третьих, порядок слов; в-четвертых, ритмика и интонация в самом широком значении этих слов. Однако в той же роли употребляются, как мы видели, и отдельные слова<sup>1</sup>.

Посмотрим теперь на противоположение лексики и грамматики с другой стороны. Противопоставляя грамматические элементы языка, выражающие отношения между самостоятельными предметами мысли или образующие новые слова и их оттенки, тем лексическим элементам, которые выражают самостоятельные предметы мысли, мы получаем понятия, не совпадающие с понятиями лексических элементов языка (отдельные слова) и грамматических (звуковое чередование, морфологические части слов, ритмика с интонацией и порядок слов) элементов языка. Назовем их строевыми и знаменательными элементами языка.

---

<sup>1</sup> Языки, в которых отношения между предметами мысли выражаются по преимуществу звуковыми чередованиями и специальными морфемами и в которых также образуются и новые слова, называются, как известно, „синтетическими“, поскольку в них и знаменательные, и служебные элементы соединены в едином слове, являющемся таким образом самодовлеющей основой речи. Языки, в которых для тех же целей служат отдельные слова, их порядок, а также ритмика и интонация, называются „аналитическими“, поскольку знаменательные и служебные элементы разъединены.

Различие это с методической стороны не имеет большой цены, ибо с точки зрения изучающего язык довольно безразлично, будет ли выражаться дополнение, обозначающее орудие действия окончанием — *ом* (*пер-ом*) или предлогом *авес* по-французски (*avec une plume*) *mit* по-немецки (*mit der Feder*) *with* по-английски (*with a pen*).

С методической стороны следует всячески подчеркивать равноценность этих разных способов выражения одной и той же цели. Точно так же следует, например, выдвигать равнозначность русского и немецкого родительных падежей, французского оборота с „*de*“, немецкого с „*von*“, английского с „*of*“, немецкого и английского первого члена сложных слов и т. п., не забывая, конечно, и о различиях в значении и употреблении этих элементов там, где они имеются.

На что, однако, надо обратить серьезное внимание — это на громадное значение порядка слов в аналитических языках. Сравнение латинского и английского языков в этом смысле особенно поучительно: в первом — порядок слов с грамматической точки зрения совершенно безразличен; во втором — порядок слов предопределен их грамматической функцией, иначе говоря, эта последняя выражается именно порядком слов.



Поскольку в грамматиках всегда есть главы, посвященные предлогам и союзам, постольку может показаться, что в традиционной грамматике это противоположение вполне учтено. Однако приходится все же констатировать, что понятие строевых элементов трактуется обычно слишком ограничено. Прежде всего порядку слов не отводится надлежащего места; его помещают обычно в синтаксис (что с конструктивной точки зрения является, конечно, оправданным), где он не ставится ясным образом в ряд с морфологическими категориями, хотя он выражает те же идеи, что и эти последние, но в более общей форме. Так, в немецких грамматиках, например, обыкновенно точно не сообщается о том, что нормальное место винительного падежа прямого дополнения будет рядом со знаменательной частью глагола: *Ich kaufe dieses Buch meinem Sohne* и *Ich habe meinem Sohne dieses Buch gekauft*.

Между тем, это важно не только для построения правильных фраз, но и для понимания сложных и запутанных предложений.

Но самое главное это то, что далеко не исчерпываются случаи употребления отдельных слов в роли строевых элементов. В самом деле, в роли предлогов, например, очень часто выступают слова и группы слов, которые обыкновенно не фигурируют ни в грамматиках, ни в словарях в качестве предлогов. Таковы, например, в русском: посредством чего-либо, в отличие от чего-либо, по поводу чего-либо.

То же наблюдается и в других современных европейских языках. При этом совершенно очевидно, что подобные предлоги так же, как и все предлоги вообще должны подробно изучаться во всех их типовых функциях не в словарном порядке, а как элементы грамматики (однако см. ниже стр. 88).

Но не только предлоги, союзы и связки являются строевыми элементами: роль строевых элементов может в сущности играть любая часть речи. Особенно склонен к этому глагол и недаром в немецком языке личные его формы часто теряют во фразе словесное ударение. В самом деле, не говоря уже о так называемых знаменательных связках<sup>1</sup>, такие глаголы, как *я могу*, *я привык*, *я умею* и т. п. и такие выражения, как *я должен*, *я готов*, *я рад* и т. д. в сочетании с зависящим от них инфинитивом могут вполне рассматриваться как сложные формы соответственных глаголов (употребляемых в данном случае в инфинитиве). То

<sup>1</sup> Он кажется здоровым, он мыслится исполнителем, он лежит больной и т. п. (творительный падеж не меняет дела).

же имеет место и в других европейских языках. В немецкой грамматике некоторые глаголы этого типа оформлены в виде особой группы так называемых модальных глаголов<sup>1</sup>. По-французски выражения *Je vais* + инфинитив и *Je viens de* + инфинитив нашли себе уже место в грамматике под названием *Futur immédiat* и *Passé immédiat*.

Но и более того: в сущности все переходные (в широком смысле слова) глаголы могут до известной степени трактоваться, как строевые слова; во фразе — *мальчик читает книгу*, глагол *читает* выражает отношение между *мальчиком* и *книгой*. И только непереходные глаголы являются подлинно знаменательными словами.

Русское прилагательное *полный*, управляя родительным падежом, несомненно играет роль служебного слова: *ведро полное мусора* означает приблизительно то же, что *ведро с мусором*; однако во фразе *она принесла полные ведра*, мы имеем дело со знаменательным словом.

По-французски в словосочетаниях *petits yeux*, *petite mère* слово *petit* вовсе не обозначает *маленький*, а является своего рода ласкательным префиксом и первое надо перевести *глазки*, а второе — *мамочка*.

К сожалению, до сих пор строевые элементы лексики полностью не выявлены еще ни для одного языка, и это является одной из очередных задач работы над грамматиками европейских языков. Это необходимо как в плане теоретическом, так и в плане чисто методическом, так как можно показать, что при изучении иностранных языков знание строевых элементов важнее знания знаменательных. И это понятно даже *a priori*: число строевых элементов в каждом языке ограничено, а число знаменательных, можно сказать, бесконечно. Первые нужны всегда и везде, а встречаемость вторых зависит от интересов изучающего язык, а еще больше от случая (об этом ниже будет сказано подробнее). Кроме того, первые надо выучить и знать, а в области вторых о многом можно догадываться при пассивном владении языком, и многое можно обходить при активном.

Для подтверждения сказанного попробуем взять текст и уничтожить в нем знаменательные его элементы, оставив только строевые. Он, конечно, перестает быть непосредственно понятным, однако, строй его фраз при внимательном рассмотрении будет совершенно прозрачен и стоит подсказать несколько его знаменательных элементов, как общий смысл текста станет ясен.

---

<sup>1</sup> Самое название показывает уже, что глаголы эти выражают в сущности формы наклонения.

\_\_\_\_\_ ь \_\_\_\_\_ ался, \_\_\_\_\_ е \_\_\_\_\_ ело. Над \_\_\_\_\_  
 истой \_\_\_\_\_ ой \_\_\_\_\_ а \_\_\_\_\_ и была \_\_\_\_\_  
 ава и \_\_\_\_\_ на. Где-то \_\_\_\_\_ его \_\_\_\_\_ ел \_\_\_\_\_  
 На \_\_\_\_\_ ах за \_\_\_\_\_ ались \_\_\_\_\_ ки \_\_\_\_\_ ов:  
 \_\_\_\_\_ овщики \_\_\_\_\_ или себе \_\_\_\_\_ .

Примечание. Основы слов текста заменены чертами. Эти последние отделены дефисами от префиксов, суффиксов и окончаний; дефис, стоящий в конце слова, показывает, что в данном случае имеется нулевое окончание.

Попробуем теперь из другого текста изъять все его строевые элементы и сохранить только знаменательные, дав их в начальных формах.

Молодой, баба, работать, легкий, веселый, ловкий, крупный, слезаться, сено, братья, сразу, вилы, он, сначала, расправлять, он, всовывать, вилы, упругий, быстрый, движение, налегать, он, весь, тяжесть, свой, тело, тотчас, перегибать, перетянуть, красный, кушак, спина, выпрямляться, выставлять, полный, грудь, белый, занавеска, ловкий, ухватка, перехватывать, руки, вилы, вскидывать, навилина, высокий, воз.

В этой абракадабре, конечно, кое-где можно уловить отдельные элементы мысли, однако общий смысл текста едва ли возможно схватить<sup>1</sup>.

Пародируя знаменитое изречение Суворова — „пуля-дура, штык-молодец“, можно было бы сказать, что „лексика — дура, грамматика — молодец“. Действительно, если принять еще во внимание, что многие слова, конечно, не будут знакомы иностранцу, то станет очевидным, что при желании овладеть тем или другим иностранным языком, изучение в первую голову его слов никак не может привести к цели. Я не говорю уже о том, что точность понимания при этом совершенно недостижима. Все это известно каждому преподавателю, которому, конечно, не раз доводилось слышать от взрослых прилежных, но плохо обучаемых учеников, такую фразу: кажется, и все слова знаю, а смысла фразы не понимаю.

Посмотрим на противоположение лексики и грамматики еще и с третьей точки зрения.

<sup>1</sup> Вот этот текст:

„Молодая баба работала легко, весело и ловко. Крупное слезавшееся сено не бралось сразу на вилы... Она сначала расправляла его, всовывала вилы, потом упругим и быстрым движением налегала на них всей тяжестью своего тела и тотчас же, перегибая перетянутую красным кушаком спину, выпрямлялась и, выставляя полную грудь из-под белой занавески, с ловкой ухваткой перехватывала руками вилы и вскидывала навилину высоко на воз“ (Л. Толстой „Анна Каренина“).

Принимая во внимание единичность лексических элементов, т. е. слов, и применимость правил грамматики о словообразовании и словоизменении ко многим словам, можно противопоставлять лексическое грамматическому как единичное — типовому. В этом смысле я предлагаю говорить о явлениях словарных и типовых. Так, в русском языке спряжение глагола *дать* в форме настоящего будущего времени оказывается явлением единичным, не находящим себе аналогов в русском глаголе, а потому его можно бы называть словарным фактом.

Спряжение же глагола *варить* в том же времени оказывается типовым, поскольку по этому типу спрягается бесконечное число глаголов русского языка. Поэтому этот факт можно бы так и называть типовым. Это различие тоже имеет и теоретическое, и методическое значение. В самом деле, спряжение глаголов — *пилить, морить, курить, варить, валить, солить* и т. д. не надо изучать каждое в отдельности: достаточно выучить спряжение одного типового глагола и будешь спрягать все глаголы сюда относящиеся. Спряжение же глагола *дать* надо специально выучить, как специфическое свойство этого слова. Первое — дело грамматики, второе — дело словаря и его статей о слове *дать*.

Все наши грамматики настолько переполнены словарными материалами, что многим кажется, будто исключения и являются специально предметом грамматики. Между тем, сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике<sup>1</sup>.

Дальнейшие примеры: столь любимые в немецких грамматиках сильные глаголы, вернее их коренные формы, должны изучаться в словарном порядке — в грамматике о них нужно упомянуть в том смысле, что глаголы, имеющие такие чередования гласных корня спрягаются особым образом в имперфекте и имеют специальную форму второго причастия. Правила французского языка об образовании множественного числа от существительных на *al* относятся, конечно, к грамматике, но то, что *bal, chacal, festival, idéal, régál* и некоторые другие во множественном числе будут: *bals, chacals, festivals, idéals, régals* и т. д. — это целиком относится к словарю.

Предмет, на который непосредственно переходит действие глагола, выражается винительным падежом — это правило русской грамматики; но то, что глаголы: *добиваться,*

<sup>1</sup> Конечно, кроме тех случаев, когда сами исключения формулируются в виде некоего правила, ограничивающего действие другого, более общего.

*бояться, избегать* и некоторые другие сочиняются с родительным падежом, что глагол *верить* сочиняется с дательным падежом, а глагол *владеть* — с творительным падежом — все это дело русского словаря.

В этом смысле все наши грамматики требуют серьезной ревизии и освобождения их от не относящегося к ним материала<sup>1</sup>.

Но особенно требуют ревизии наши словари, где, конечно, должны быть указаны все слова, в каком-нибудь отношении не подчиняющиеся правилам грамматики и где особенно важно указывать управление слов, не следующее правилам синтаксиса данного языка.

В заключение для того, чтобы ярче подчеркнуть смысл всех этих терминов — знаменательные, строевые, словарные и типовые — разберем ряд примеров с разными формами слова *быть*, которое во всех случаях остается, конечно, лексическим элементом.

1. *Есть* (= имеются) *такие люди, что...*

Здесь слово *есть* является знаменательным словарным элементом, поскольку оно, с одной стороны, имеет самостоятельное значение, с другой, не — образуется по какому-либо правилу от формы *быть*.

2. *Были* (= имелись) *такие люди, которые...*

Здесь слово *были* оказывается знаменательным типовым элементом, поскольку оно является правильной формой прошедшего времени от глагола *быть*.

3. *Это есть последний и решительный бой.*

Здесь слово *есть* оказывается уже строевым словарным элементом, поскольку оно является здесь связкой.

4. *Это были крепкие колхозники.*

Здесь слово *были* является строевым типовым грамматическим элементом.

Однако во фразе *мы было собрались гулять, как вдруг хлынул дождь*, „словечко“ *было*, которое несомненно находится в этимологической связи с глаголом *быть*, отнюдь не является отдельным словом, а своего рода подвижной морфемой, образующей особую форму глаголов. Поэтому *было* в этой и аналогичных фразах следует считать не лексическим элементом, а грамматическим и, конечно, строевым. То же справедливо по отношению к „словечкам“ *бывало, бы, же* и т. п. Подобные же элементы мы имеем во французских *je, tu, il*, — являющихся своего рода личными

<sup>1</sup> Может быть иногда с чисто методической точки зрения и стоит выучить исключения рядом с правилом, особенно, если их немного. Но учить ряды важных и неважных исключений, как грамматическое правило — просто бессмысленно.

префиксами, а также в немецком языке в безличных формах и т. п.

Еще одно очень важное с методической точки зрения различие надо сделать в грамматике.

В лексике мы с давних пор различаем словари, исходящие из звуковой формы слов, и словари, исходящие из значений слов — так называемые „идеологические“ словари (на практике вместо последних, к сожалению, употребляются обыкновенно национально-иностранные словари). Первые обслуживают пассивное изучение языка, а вторые — активное. В соответствии с этим можно и должно отличать и грамматику пассивную и активную.

Пассивная грамматика изучает функции, значения строевых элементов данного языка, исходя из их формы, т. е. из внешней их стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм.

В самом деле, взаимоотношение форм, т. е. внешней стороны строевых элементов данного языка и их значений может быть изложено двумя способами, в зависимости от того, какую практическую пользу мы желаем получить от грамматики. Для пассивного знания языка, т. е. для его понимания факты следует излагать так, как это показано на нижеследующем ряде примеров.

1) Окончания *-ам, -ами, -ах* имеют соответственно значения дательного, творительного и предложного падежей множественного числа имен существительных: *стол-ам, стол-ами, о стол-ах, кольцо-ам, кольцо-ами, о кольцо-ах; звер-яи*, т. е. „zv'er'at“ *зверями*, т. е. „zv'er'-ami“; *о зверях*, т. е. „o zv'er'ax“ и т. д.

2) Окончание *а* имеет ряд значений:

а) Родительного падежа единственного числа имен существительных мужского и среднего рода (дополнительный признак — относящееся к данному слову прилагательное оканчивается на *ого, его*); *добр-ого (мальчика) дальн-его (окна) больш-ого (счасть-я)*, т. е. „šč'ast'j-a“.

б) Именительного падежа множественного числа имен существительных среднего и мужского рода (дополнительный признак — относящееся к данному слову прилагательное оканчивается или на *ы || и<sup>е</sup>*, или на — *и*): *дальн-ие (окн-а) красив-ые (город-а) чь-и (дом-а)* и т. п.

в) Именительного падежа единственного числа женского рода (дополнительный признак — относящееся к данному слову прилагательное оканчивается или на *а || я* или на — *я*) *бел-ая (стен-а), дальн-ьяя (дорог-а) чь-я (книга)*.

г) Предикативной (краткой) формы женского рода имен прилагательных: (*бумага*) *хорош-а, она вполне искренн-я*, т. е. „iskr'en'n-a“.

д) Именительного падежа единственного числа женского рода имен прилагательных, притяжательных и местоименных: *отцов-а, мамин-а, лись-я*, т. е. „l'is'j-a“ *мо-я*, т. е. „toj-a“ *наш-а, сам-а, чь-я*, т. е. „č'j-a“.

е) Деепричастия настоящего времени: *нес-я*, т. е. „n'es'-a“ *нос-я*, т. е. „nos'a“ *жужжж-а*.

3) Окончание *-ов* имеет значение родительного падежа множественного числа имен существительных мужского рода (*стол ов, купц-ов* и т. д.), окончание *-ей*<sup>1</sup> — значение родительного падежа множественного числа существительных мужского и женского рода (*гост-ей, тен-ей*), нулевое окончание — значение родительного падежа множественного числа существительных женского и среднего рода (*книг-, земель-, колей-, колец-, имений-, времен-*).

4) Суффиксы *-ов-ев* — характеризуют отыменные прилагательные, прежде всего притяжательные, а потом и относительные и далее качественные, показывающие принадлежность или отношение к лицам или предметам мужского и среднего рода: *отц-ов, тест-ев, дед-ов, купц-ов-а* (дочка), *стол-ов-ый, дом-ов-ый, дым-ов-ого, курс-ов-ой, кольц-ев-ой, бель-ев-ой, куск-ов-ый* и т. д.

5) Суффикс *-ова || -ева (-у || -ю)* — характеризует отыменные глаголы: *бед-ова-ть (бед-у-ю), колес-ова-ть (коле-су-ю), зим-ова-ть (зим-у-ю), ноч-ева-ть (ноч-ую), гор-ева-ть (гор-ю-ю)* и т. д.

6) Суффикс *-тель* — характеризует имя лица действующего: *воспита-тель, писа-тель*.

7) Постановка формы именительного падежа существительного после относящейся к ней личной формы глагола характеризует данное существительное, как психологическое сказуемое: *посещение любит всякий человек; это приобретение сделал я* и т. п.

8) Повышающаяся интонация обозначает вопрос (примеры общеизвестны).

9) Слово *путем* с родительным падежом следующего за ним существительного характеризует это последнее как действие, посредством которого что-либо осуществляется: *путем переписки, анализа, простого разговора* и т. п.

Таков способ изложения грамматического материала, который лежит в основе пассивной грамматики. Само собой разумеется, что материал этот должен быть систематизирован и расположен так, чтобы было удобно разыскивать

<sup>1</sup> В *соловей* и т. и. *ей* — не окончание, а суффикс с беглым *e*, а в *пей, лей* и т. д. относится к корню.

нужное<sup>1</sup>. Кроме всего указанного, пассивная грамматика должна содержать в себе еще семантический анализ всех упоминаемых в материале грамматических категорий, как например, родительный падеж, множественное число, деепричастие, настоящее время и т. д., ибо было бы непростительной ошибкой думать, что все эти категории одинаковы во всех языках. Несостоятельность такого предположения явствует, хотя бы из того, что в русском языке в изъявительном наклонении различается два прошедших времени (прошедшее совершенного вида и прошедшее несовершенного вида: распилил и распиливал), в немецком — три (*Imperfekt, Perfekt u Plusquamperfekt*); во французском — пять (*Passé Composé, Passé Simple, Imparfait, Plus-que-parfait, Passé Antérieur*); в английском — пять (*Present, Perfect, Past Indefinite, Past Perfect, Past continuous, Past Perfect continuous*); в латинском три — (*Imperfectum, Perfectum, Plusquamperfectum*). При этом надо всячески подчеркнуть, что, вопреки обывательскому мнению, ни одна из всех поименованных форм не имеет себе точного соответствия ни в каком другом языке. Кроме, может быть, соответствия русского прошедшего совершенного латинскому перфекту и русского прошедшего несовершенного латинскому имперфекту.

В активной грамматике необходимо исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т. п. Прежде всего надо выяснить общий характер предложения, в которое должно отлиться высказываемое, в частности будет ли это сообщение вопрос, восклицание, пожелание, просьба и т. п. Для каждого из этих случаев в грамматике должны быть указаны схемы соответственных предложений.

К сожалению, все это не очень разработано в грамматической литературе, хотя некоторый материал для подобного построения и имеется.

Разберем для примера выражение приказания, просьбы и т. п. Для этого служит, во-первых, особая форма так называемого повелительного наклонения, куда, конечно, должны быть отнесены и формы с *пусть*, (*пускай, да*), с различными интонациями, выражающими разные оттенки<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Надо сказать, что формы изложения пассивной грамматики еще не найдены, ибо до сих пор нельзя указать ни одной грамматики, выдержанной в этом стиле. Грамматика немецкого языка — Г. А. Гадд и Л. Я. Браве, вышедшая под моей редакцией, представляет собою сознательный компромисс между двумя типами грамматик, на который пришлось пойти, чтобы не заставлять людей покупать две книги.

<sup>2</sup> К сожалению, при настоящем состоянии грамматической науки ни о типологии этих оттенков, ни о типологии соответственных интонаций еще не может быть и речи.



во-вторых, формы первого лица множественного числа настоящего и будущего времени и редко прошедшего времени, но лишь от глаголов совершенного вида с начальным значением, при чем отличительной чертой всех этих форм является отсутствие личного местоимения: *едем-(те), сядем-(те), будем читать, поехали! Засели за работу* и т. д., в-третьих, формы с *давай, давайте* + инфинитив и, в-четвертых, — разные обороты: *приказываю кому-либо* + инфинитив, *требую, чтобы кто-либо* + форма прошедшего времени, *прошу кого-либо* + инфинитив и некоторые другие, где *приказываю, требую, прошу* и т. п. являются, конечно, строевыми элементами. Само собою разумеется, что специфическое значение каждого из этих оборотов должно быть разъяснено в грамматике. При этом надо помнить, что исходить придется из мыслей, подлежащих выражению, а не из оборотов, что будет, впрочем, совершенно естественно, поскольку на практике дело будет всегда идти об оборотах иностранного языка, о мыслях же придется говорить на родном языке учащихся.

Далее надо говорить о способах выражений утвердительного и отрицательного характера высказываний, далее — о способах выражения одночленности и двучленности высказываний, (т. е. высказывания, просто констатирующего действительность, и высказывания, где нечто про что-то утверждается). При этом по-немецки одночленность выражается особым оборотом с грамматическим *es* (*es ist ein Knabe gekommen*, противопоставляется *ein Knabe ist gekommen*); по-французски оба типа различаются делимостью и специфической интонацией двучленности (*un garçon est venu* противопоставляется *un garçon-est venu*); то же и по-русски, где, впрочем, может играть роль и порядок слов (*пришел мальчик* без логического ударения на последнем слове вовсе не значит, что *пришел мальчик, а не девочка*, а является просто одночленом).

Минуя многое дальнейшее, перехожу к очень важному отделу грамматики — к правилам построения синтагм и групп синтагм. В центре их стоит обыкновенно то или другое слово и правила построения синтагм сводятся к правилам распространения существительных, прилагательных, наречий и глаголов другими словами. Возьмем правила распространения глагола. Ближайшая характеристика его выражается наречиями меры и степени, а также наречиями образа действия. Последние, если образованы от прилагательных посредством суффикса —о||е, всегда ставятся перед глаголом; наречия образа действия, образованные иначе, а также наречные обороты ставятся после глагола; *много гулять, очень торопиться, быстро бегать, прилежно*

*учиться, спокойно лежать; писать по-французски, ездить верхом*<sup>1</sup>. Место и время действия определяются наречиями и существительными с предлогами, которые помещаются после глагола, но перед наречием образа действия, если это последнее стоит тоже после глагола. Слова, распространяющие глагол, всегда замыкаются прямым дополнением (в самом широком смысле этого термина); косвенные дополнения стоят перед прямым: *читать по вечерам книгу, ежедневно играть у соседей в карты, ехать по полю верхом на лошади в город* (верхом не является здесь, конечно, строевым элементом); *написать сыну письмо, чистить скребком дорожку*. В связи со всем этим следует излагать употребление предлогов и падежей при глаголах, исходя, как всегда это должно делаться в активной грамматике, из потребностей, выражаемой мысли: выражение предмета, на который переходит действие глагола, выражение лица или предмета, для которого что-то делается, выражение орудия действия, выражение лица действующего при страдательном обороте, выражение направления действия, его места, его времени и т. д. и т. д.

При этом надо иметь в виду, что все эти категории могут отличаться от языка к языку не только по способу выражения, но и по содержанию: во французском языке, например, категория направления и местонахождения никак не различаются.

Далее должны излагаться способы образования форм падежей. В соответствии с тем, что выше в плане пассивной грамматики говорилось об окончаниях *-ов, -ей* и о нулевом окончании, как о признаках родительного падежа множественного числа, и чего было более, чем достаточно для человека, обучающегося лишь пассивному владению языком, здесь в плане активной грамматики придется изложить правила образования форм родительного падежа множественного числа приблизительно в следующем виде: родительный падеж множественного числа образуется посредством нулевого окончания от существительных, имеющих в именительном падеже единственного числа какое-либо окончание (*книг-а — книг-, земл-я — земель-, кольц-о — колец-, имени-е — имений-*). Он образуется посредством окончаний — *ов* или *ей*, от существительных, имеющих нулевое окончание в именительном падеже единственного числа — посредством первого от основ на твердую согласную и на „j“ и посредством второго от основ на мягкую согласную и на *ш, ж* (*стол — стол-ов, купец — купц-ов, край —*

---

<sup>1</sup> Иной порядок слов здесь и в других случаях воспринимается как инверсия, что имеет свою функцию.

краев, т. е. „Kraj-of“ *тень — тен-ей, гость — гост-ей, шалаш — шалаш-ей, нож — нож-ей*). Эти правила имеют довольно много исключений (*полей, морей, долей* вместо ожидаемых *поль, морь, доль*; *сапог, чулок, носок*, вместо ожидаемых *сапогов, чулков, носков* и др.). Все эти исключения должны быть изучаемы в словарном порядке.

Так же, как и пассивная грамматика, активная грамматика еще никем не сделана, а потому сблаться здесь на какой-либо образец я не могу. Более или менее в этом направлении сделан мной краткий очерк французской грамматики, приложенный к моему (совместно с М. И. Матушевич) Русско-французскому словарю.





## 8. СЛОВАРИ С МЕТОДИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ<sup>1</sup>

Со словарями, которыми обыкновенно пользуются при изучении иностранных языков, дело обстоит особенно плохо. В основном это дифференциальные, т. е. переводные словари, которые вовсе не стремятся сообщить понимание иностранных слов, а дают лишь их возможные в разных контекстах переводы. От этих переводов учащиеся зачастую получают самые фантастические понятия о значении иностранных слов. Приведу ряд примеров из добросовестного французско-русского словаря обычного переводного типа, при чем не буду специально подбирать их, а возьму подряд, встречающиеся на букву *F*.

Под словом *fable* дан, между прочим, и перевод *предмет толков*. Однако из этого не следует, чтобы можно было сказать: *la guerre a été la fable de tout le monde*.

Под *fabricateur* дано *fabricateur de fausses nouvelles* *сплетник*. Если и признать, что такой перевод при случае возможен, то вообще говоря, сплетник будет *cancanier, potinier, faiseur de cancans*.

Под *fabrique* дан перевод *сооружение*, т. е. совершенно специфическое употребление слова *fabrique*, между тем, как сказать *toutes les fabriques de la ville* в смысле все сооружения *города*, конечно, абсолютно невозможно; *de bonne fabrique* переведено *доброкачественный*; однако, нельзя же сказать *viande de bonne fabrique* в смысле *доброкачественное мясо*.

Под *fabuleux* дано и *несуществующий*. Однако нельзя же сказать в смысле: *он спрашивал несуществующие книги il demandait des livres fabuleux* (если бы вместо несущест-

<sup>1</sup> Данная статья составлена на основе рукописи Л. В. Щерба „Преподавание иностранных языков в средней школе“; однако, поскольку эта глава была им только начата, мы сочли возможным использовать также его предисловие к русско-французскому словарю, изд. 1939, для того, чтобы придать ей законченность — и. Р.).

ствующий стояло мифический в смысле несуществующий, то все было бы в порядке).

Под *face* на первом месте стоит *лицо*. Однако нельзя же сказать *elle a une belle face* в смысле *у нее прекрасное лицо*.

*Facétie* переведено *шутка*; но ведь нельзя же сказать: *cela n'était qu' une facétie de sa part*, вместо, *cela n'était qu' une plaisanterie de sa part*.

Возьмем немецко-русский словарь тоже на букву *F*. *Fabelei* переведено, между прочим, *сказка, басня*. Однако нельзя же сказать *Er hat uns eine schöne Fabelei erzählt*.

*Fabrikbetrieb* переведено *фабричное производство*. Однако нельзя сказать в смысле все это фабричное производство — *das ist alles Fabrikbetrieb*.

*Fabrikmäßig* — переведено *фабричный*. Но ведь нельзя же про фабричную трубу сказать *fabrikmäßiger Schornstein*.

*Fassung* под третьим номером переведено как *расположение духа*, между тем нельзя же сказать *er hat eine schöne Fassung* в смысле *у него прекрасное расположение духа*.

Под *Fatalität* на первом месте дано *неприятность*, но нельзя же сказать *er hatte viele Fatalitäten im Dienste* в смысле *у него на службе было много неприятностей*.

*Faust* переведено не только *кулак*, но и *рука*, хотя никак нельзя сказать *jede Faust hat fünf Finger* в смысле *у каждой руки пять пальцев*.

Примеры можно приводить без конца.

Подобное состояние наших словарей находится в связи с тем, что слова разных языков являются величинами. не-соизмеримыми; вернее не слова, а понятия ими выражаемые не имеют точных эквивалентов в других языках. Ряд примеров, иллюстрирующих это положение, приведен уже в четвертой статье. Вот еще несколько: возьмем ряд русских прилагательных *хороший, хорошенький, красивый, прекрасный, превосходный* и соответственный ряд французских прилагательных *bon, joli, beau, excellent* и сравним их употребление. По-русски мы скажем с небольшими оттенками — *хороший человек, прекрасный человек*, по-французски — только *un excellent homme* (*un homme bon* будет *добрый человек*); *хороший мальчик* будет *un excellent garçon* или *un garçon bien sage* в смысле „*пайнька*“, но *хороший ученик* будет *un bon élève*. По-русски мы скажем: *хорошенькая женщина, красивая женщина* (конечно, с оттенками), по-французски — *une jolie femme* и в том и в другом случае (т. к. *une belle femme* будет соответствовать совершенно особому оттенку сочетания *красивая женщина*); по-русски мы скажем *красивая картинка, красивое дерево*, а по-французски *un joli tableau*, но *un bel arbre*; по-русски — *прекрасное яблоко*, а по-французски *une belle pomme, если*

оно красивое, иле potte excellente, если оно превосходное, вкусное, но и *cette potte est bonne*, если оно вкусное; по-русски — хорошая погода, прекрасная погода, по-французски — *un temps superbe, un temps excellent (un bon temps pour la chasse* — значит благоприятная погода для охоты). Примеры можно умножать до бесконечности, но и приведенных достаточно для того, чтобы наглядно показать тот факт, что слова одного языка в большинстве случаев не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях.

Поэтому становится вполне понятным, почему всякий опытный педагог советует своим ученикам, как можно скорее переходить к одноязычным толковым словарям. Удивительным образом, однако, до сих пор никто не догадался, что искусно комбинируя объяснения и переводы, можно создать хороший толковый английский, французский или немецкий словарь и на русском языке.

Прежде всего, совершенно очевидно, что для каждой пары языков нужно два объяснительных (толковых) иностранно-национальных словаря — для русских с объяснениями на русском языке, а для иностранцев — на их соответственных языках. Такие словари дадут возможность читать и понимать иностранные книги (а поняв книгу, всякий сумеет сам подобрать и слова для перевода, если он ему нужен), а также познакомиться с истинной физиономией иностранных слов.

Нуждаемся ли мы, русские, в каком-либо русско-иностранном словаре? Теоретически говоря, не нуждаемся, т. к. основное правило методики преподавания иностранных языков состоит в том, чтобы никогда не переводить с родного языка, а стараться в меру своего знания иностранного языка думать на нем. В случае надобности следует прибегать к большим иностранным толковым словарям с большой фразеологией: там всегда найдешь образцы для твоей иностранной речи.

Для облегчения можно составить для таких словарей предметные указатели или пособия, вроде немецких *Der passende Ausdruck* или даже, наконец, целые идеологические словари, т. е. расположенные не от слов к значению, а от значений, от идей к словам. Но все это хорошо и правильно для людей, уже несколько знающих иностранный язык, или для людей, регулярно ему обучающихся по хорошим методам. В практической же жизни мы видим другое. Большинство людей или очень плохо знает язык или знает его крайне неравномерно и, во всяком случае, обучалось ему нерационально: перевести же несколько фраз на иностранный язык очень часто бывает нужно всякому.

Пользоваться вышеуказанными словарями они совсем не умеют, им остается лишь прибегать к русско-иностранному переводному словарю. В основу составления такого словаря должны быть положены следующие принципы.

1. Перевод не должен быть объяснением, а реальным переводом, который в соответственной грамматической форме непосредственно годился бы в правильную иностранную фразу; перевод следует подбирать так, чтобы он подходил к различным русским контекстам данного значения, и если найденный перевод не подходит ко всем случаям, то в общем ему следует предпочитать такой, который годился бы, хотя бы и был в отдельных случаях менее удачен. Если такой приемлемый общий перевод отсутствует, то следует давать несколько переводов, всячески стараясь указать, когда какой из них следует употреблять.

2. Следует принципиально избегать все чересчур английские, французские и т. д. и образные переводы (а тем более арготические), так как их употреблять надо умеючи и к месту; иностранец же, чтобы не быть смешным, должен выражаться самым простым обыкновенным языком.

3. Следует принципиально отметить все неточные переводы, переводы приблизительные, дающие якобы полную словарную статью, богатую синонимику. Я считал и считаю, что синонимика важна и даже очень нужна, но для людей, хорошо знающих язык и желающих это знание углублять. Она решительно вредна в переводном словаре, т. к. ведет зачастую к анекдотическим переводам.

4. Если нет точного перевода, то следует дать несколько приблизительных, снабдив их соответственными объяснениями. Когда нет ничего подходящего, то следует указать, что данное значение непереводаемо и в скобках дать или описательный перевод или какие-либо частичные переводы с объяснениями. Наконец, в тех случаях, когда для получения удовлетворительного перевода приходится переделывать всю фразу, то надо и давать переводы целых контекстов.

5. Особое внимание должно быть обращено на управление слов и на точный перевод этого управления для того, чтобы пользующийся словарем всегда знал, в какой форме ему надлежит поставить слова, зависящие от переводимого слова; следует предостеречь от общераспространенного предрассудка, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего оказывается принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря.





## 9. ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТИ

В статье четвертой были разобраны разные типы владения языком в связи с разными практическими целеустановками. При этом указывалось, что для каждого такого особого типа владения должна быть приноровлена своя специальная методика. Кроме того, методика будет, конечно, разная при индивидуальном и школьном обучении; при обучении маленьких детей, подростков, взрослых; при обучении образованных и малообразованных людей грамматически активному владению разговорным языком и свободному чтению книг.

Поскольку первая задача является чересчур специфической и в изолированном виде сравнительно реже встречается в жизни, мы заменим первый термин нашего противоположения более универсальной задачей — обучением полному владению языком, ибо полное владение подразумевает, конечно, и активное (обучение этому последнему в изолированном виде потребует сравнительно лишь небольшого количества специальных замечаний).

Далее мы будем иметь в виду лишь школьное обучение и тому и другому типу владения языком.

Обратимся теперь к другим методическим противоположениям.

Изучение живого разговорного языка является более конкретной и на первых порах общедоступной задачей, тогда как овладение книгой (если так можно выразиться) требует привычки к большой абстракции. Следовательно, при обучении людей грамматически образованных, т. е. привыкших к абстрактному грамматическому мышлению, специфические черты методики овладения книгой могут выступить рельефнее. С другой стороны, для людей, грамматически не образованных, нужно выдвигать на первый план при обучении их полному владению данным языком, именно изучение живого разговорного языка, как чего-то более конкретного.



В том же направлении будет действовать и противоположение людей, уже изучавших иностранные языки, и людей, изучающих их впервые. Первые могут себе позволить при изучении языков большую абстракцию, чем вторые. Следовательно, методика будет разная в зависимости от того, изучается ли первый иностранный язык или второй. В результате получается несколько десятков методик, в разной степени отличающихся друг от друга, но во многом, конечно, сходных. Их последовательное изложение было бы утомительно однообразным и недостаточно поучительным, а поэтому желательно свести их в какие-то группы. По счастью некоторые противоположности сами собой выделяются, как ведущие и усилиются рядом второстепенных.

Как это явствует из всего предшествующего изложения, основной противоположностью в методике обучения иностранным языкам является противоположение обучения активному владению языком и обучения пассивному владению языком.

Таким образом, выясняется антитеза двух методик: методика обучения полному владению первым иностранным языком людей без всякой грамматической выучки и методика обучения пассивному владению вторым иностранным языком людей грамматически образованных.

Первый тип методики требует начинать с подачи языкового материала и лишь постепенно приниматься за изучение грамматических и лексических правил, исходя при этом все время из языкового материала, на котором должны основываться эти правила. Целеустановка обучения на первых порах должна быть исключительно активная и обучение пассивному владению языком должно начинаться лишь после того, как грамматика в основном будет изучена.

Второй тип методики требует начинать с суммарного изучения грамматики и приложения ее к расчленению незнакомого текста<sup>1</sup>.

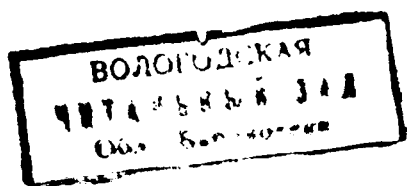
Сближая на разных путях эти две полезных методики, можно получить целую гамму нюансов, которые смогут удовлетворить самым разнообразным запросам жизни.

Таким образом, в основу курса методики могут быть положены, с одной стороны, подробная картина процесса

<sup>1</sup> Само собой разумеется, что если первый тип методик может быть отнесен к аналитическому типу, то второй трудно назвать синтетическим, поскольку речь идет не об активном владении языком, которое главным образом имели в виду старые методисты, введшие понятие „синтетических методов“. По существу правильным названием этого типа методик было бы „грамматические методы“. Для того, чтобы сохранить в терминологии противоположение двух типов методик, их лучше всего может быть было бы называть: первые — „индуктивными методами“, а вторые — „дедуктивными“.

обучения в школьных условиях всестороннему владению тем или иным иностранным языком (прежде всего, конечно, французским, немецким, английским и русским в качестве иностранного), а, с другой стороны, не менее подробная картина обучения, тоже в школьных условиях, свободному чтению книг на иностранных языках (в первую голову, кроме вышеперечисленных, также и на латинском).

В этих рамках путем дополнительных замечаний и экскурсов могут быть разобраны, как это было выше уже указано, и все те случаи, когда необходимы те или другие отклонения от нормальных путей.



Отв. редактор *И. В. Рахманов*. Редактор изд-ва *Е. И. Сайдакова*  
Техн. редактор *В. П. Гарнек*.

Подписано к печати 8/V 1947 г. А-06103. Тираж 5000. Заказ № 223  
Формат бумаги 60 × 92<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Объем 6 п. л. Кол. уч. изд. л. 5,57

2-я фабрика детской книги Детгиза Министерства Просвещения РСФСР  
Ленинград, 2-я Советская, 7

98  
00

SE



W.C.



