



*С. М. НИКОНОВА*

У ИСТОКОВ  
СОВЕТСКОЙ  
МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКАМ

643221

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫСШАЯ ШКОЛА»  
МОСКВА — 1969



**Софья Михайловна Никонова**

**У ИСТОКОВ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Редактор Е. К. МИНЕЕВА  
Издательский редактор Т. С. БРОВКИНА  
Технический редактор С. С. ГОРОХОВА  
Корректор В. И. ГАВРИЛОВА

---

А-04908. Сдано в набор 5/VII-68 г. Подп. к печати 4/II-69 г.  
Формат 84×108<sup>1/32</sup>. Объем 3,25 печ. л. 5,46 усл. п. л. 6,04 уч.-изд. л.  
Изд. № Р-38. Зак. 2168. Тираж 7000 экз. Цена 24 коп.  
Тематический план издательства «Высшая школа»  
(вузы и техникумы) на 1969 год. Позиция № 225.  
Москва, К-51, Неглинная ул., д 29/14,  
Издательство «Высшая школа»

---

Типография «Известий». Москва, Пушкинская пл., 5.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга расскажет читателю о трудном и славном прошлом советской методики обучения иностранным языкам.

Год 1917. Тогда, полвека назад, впервые создавалась пролетарская трудовая школа, создавалась и методика обучения иностранным языкам.

Что знаем мы об этом? Чему учит нас история? И словно специально для того, чтобы ответить на эти вопросы, время и люди заботливо сохранили сотни журналов, газет, рукописей и архивных дел.

Я думаю, что скептицизм был реакцией каждого, кто интересуется преподаванием иностранных языков, когда приходилось наталкиваться на устное или письменное (чрезвычайно распространенное) утверждение, что год рождения первой советской программы по иностранным языкам — 1923. Нельзя было поверить, что шесть лет, знаменующих собой начало новой эпохи в школьном строительстве, прошли беспланово, бессистемно, впустую для этой дисциплины. Должны быть программы, методика, опыт, должна быть многогранная кипучая работа, продиктованная духом времени.

Такова была та «рабочая гипотеза», с которой я вошла в здание одного из ленинградских архивов на 5-й Советской улице.

Часы отмеряли время, я просмотрела многие десятки ничего не открывших мне дел. Однажды мне попалась небольшая выцветшая папка. Открыла ее. На обратной стороне, там, где место для подписи исследователя, нет ни единого имени: люди не прикасались к ней почти пятьдесят лет. Среди различных бумаг маленькая брошюрка. От руки поставлено «№ 11». С волнением прочла заголовок: «Примерная программа по иностранным языкам», «Издание отдела подготовки учителей Комиссариата народного просвещения Союза коммун Северной области». Петербург, 1919.

Передо мной была первая программа по иностранным языкам, подготовленная для Единой Трудовой школы.

Но программа — это уже итог. Ей предшествовала большая работа советских энтузиастов-педагогов над созданием методики преподавания иностранных языков в советской школе. При этом отбиралось все ценное и прогрессивное из дореволюционного методического опыта. Можно сказать, что советская методика обучения иностранным языкам явилась продолжением на новой социальной основе лучших достижений русской методической науки начала XX века.

С этого периода мы и начнем наш обзор.

*Автор*

## Г л а в а I

### ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ В ПЕРИОД С 1900 ПО 1917 ГОД

XX век, с его невиданным ростом науки и техники, приблизил школу к жизни, всколыхнул трясины схоластического застоя в просвещении.

Одним из частных проявлений этого процесса было прочное утверждение в России новой дисциплины — живого иностранного языка, получившего распространение в программах учебных заведений лишь в последней четверти минувшего столетия.

В преподавании данной дисциплины в России особенно отчетливо проступали черты феодальных пережитков: иностранный язык был привилегией имущих; многомиллионная армия городской и сельской бедноты, получавшая образование в бесплатных (начальных) государственных школах, не приобщалась к этому учебному предмету.

Такова была социальная основа обучения новым языкам.

Говоря о дореволюционном периоде школы и педагогики в России, целесообразно различать две самостоятельные, нередко контрастирующие линии: позицию Министерства народного просвещения и других государственных органов, опирающихся на эту социальную основу и обусловленную ею, и усилия прогрессивных педагогов в различных частях страны. Первая носила директивный характер и нашла отражение в официальных руководящих документах, дошедших до нас в виде программ, инструкций, приказов. Эти документы формулировали в общих чертах цель обучения, определяли сетку часов, а иногда и основной метод преподавания.

Что касается усилий прогрессивных педагогов, то они были направлены на непосредственную практическую деятельность и на создание методической науки, которая формировалась и совер-

шенствовалась независимо от официальных инстанций царской России, а нередко и вопреки им.

Творцами и пропагандистами этой науки были передовые педагоги и учителя, методисты и филологи, добровольные организации, т. е. съезды и курсы, кружки и общества.

Рассмотрим документы, относящиеся к работе официальных органов. Они свидетельствуют, что с самого начала девятисотых годов официальную педагогическую и методическую мысль в России сильно лихорадило: она то благосклонно принимала передовые идеи, то резко отворачивалась от них. В стране происходила бесконечная смена министров просвещения.

Каждый новый министр, едва получив заветный портфель, развивал «кипучую» деятельность: достаточно сказать, что, начиная с 1901 года, МНП почти ежегодно рассылало по учебным округам новые планы с «таблицами уроков», программы и методические разработки по всем дисциплинам, в том числе и по иностранным языкам<sup>1</sup>.

Новые иностранные языки в России пришли на смену языкам древним. При первоначальном их появлении в учебных планах в конце XIX века они, как и их предшественники, предназначались для гимнастики ума независимо от того, кому и где они преподавались.

К началу XX века положение дел меняется: устанавливается дифференцированный подход к вопросам преподавания иностранных языков. Это сразу же сказалось и на формулировке целей обучения и на его организации.

Обучение данному предмету во многом стало зависеть от рода учебного заведения.

Как известно, в России за время самодержавия сложились многочисленные виды школ, распыленных по самым различным ведомствам: одни учебные заведения принадлежали ведомству императрицы Марии, другие — Министерству народного просвещения, третьи — Министерству торговли и т. д.

Из наиболее широко распространенных средних учебных заведений (с преподаванием нового иностранного языка)<sup>2</sup> следует назвать мужскую и женскую гимназии, коммерческие и реальные училища, в свою очередь подразделявшиеся на реальные училища с коммерческим отделением и без него, женскую гимназию с VIII дополнительным классом и др.

---

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958.

<sup>2</sup> Средние учебные заведения в России назывались средне учебными заведениями.

Число часов, отводимых на преподавание иностранного языка в средних учебных заведениях России в предреволюционный период, неоднократно изменялось. Причем амплитуда колебаний была огромной: от 6 недельных часов до 30.

Но не только количество часов было разным в различных учебных заведениях, разными были и цели обучения.

Особенно большой была разница между гимназиями, с одной стороны, и реальными и коммерческими училищами, с другой.

В гимназиях целью обучения иностранному языку было общее образование юношества; в реальных и коммерческих училищах преобладали умение и навыки сугубо утилитарного толка.

Мужские и женские гимназии заботились об общем развитии учащихся, однако первые сочетали эту цель с подготовкой к будущей специальности, а вторые уделяли большее внимание изучению страны и народа, говорящего на том или ином иностранном языке.

Изменения в целях обучения иностранным языкам привели к пересмотру официальной точки зрения на метод. Один из многообразных этапов этого процесса знаменуется, в частности, тем, что специальная комиссия МНП под руководством генерала Ванновского, уловив требования жизни, разрешает применять в преподавании иностранных языков находившийся в те дни в полулегальном положении «натуральный» метод. Полулегальность его заключалась в том, что в практике учебных заведений он стихийно стал все больше и больше вытеснять методы, доставшиеся новым языкам от языков древних, методы, которыми преподавались латынь и греческий.

«Натуральный» метод часто в литературе называют «прямым». И. Д. Салистра справедливо замечает: «Что касается названий для методов, то целесообразно говорить не о каком-нибудь методе, скажем о синтетико-конструктивном методе XVII века и т. д., а об изучении иностранного языка в Англии, Франции и т. д.». (И. Д. Салистра. К вопросу об истории методов обучения иностранным языкам. М., 1947).

П. И. Жураковская утверждает, что название «прямой» принадлежит Б. Флейшгут. «Цель» по Флейшгут — научить понимать устную и письменную речь другого и самому выражаться и писать на иностранном языке. Преподавание грамматики разделяется на 3 ступени и начинается с предложения, с наблюдения за грамматическими явлениями в предложении и упражнениями, затем аналогичные формы группируются, после чего знания дополняются и приводятся в систему. (П. И. Жураковская. Основные вопросы преподавания немецкого языка в связи с разрешением проблемы нефилологического образования в русской средней школе МНП в 1871—1902 гг., М., 1946).

Подробно об этих методах рассказывает профессор И. В. Рахманов в работе «Очерки по истории методики преподавания новых западноевропейских языков». М., 1947.

В средних учебных заведениях других ведомств дело обстояло по-иному. Военное ведомство вплоть до 1912 года придерживалось программ 1898 года и соответственно с этим переводных методов преподавания. В учебных заведениях ведомства императрицы Марии, Министерства финансов, которому подчинялись коммерческие училища, в той или иной мере существовали различные варианты прямого метода. «Преподавание немецкого языка носило характер по преимуществу практический, но не в такой мере, как это делается при исключительно натуральном методе: ...грамматические упражнения разного рода в склонениях и спряжениях, заучивание вокабул и переводы на русский язык и с русского языка занимают видное место в преподавании» (Материалы по коммерческому образованию. Вып. 1, С.-Петербург, 1901, стр. 64).

В программах 1914 года роль переводов ограничивается, но родной язык не исключается при преподавании: он применяется для объяснения грамматического материала, для сравнения с грамматическими и лексическими явлениями иностранного языка (немецкого) для того, чтобы облегчить учащимся усвоение иностранного языка. (Программы восьмилетних и коммерческих училищ. СПб, 1914).

В 1915 году были подготовлены и опубликованы новые программы по всем учебным предметам. Разработка программ по иностранным языкам была возложена на специальную комиссию под руководством Л. В. Щербы в составе методистов и филологов, среди которых были Э. Э. Лямбек и В. К. Петрова, с чьими именами читатель неоднократно встретится.

Объяснительная записка к новым программам подчеркивала, что в учебных заведениях с новогуманитарным уклоном целью изучения иностранных языков является «...достижение учениками такой степени знания, при которой они могли бы по окончании учебного заведения читать и понимать серьезную иностранную книгу, умения, в случае необходимости, пользоваться словарем. Кроме того, обучение иностранному языку при правильной постановке дела может в значительной степени содействовать умственному развитию учащихся, приучая их вдумчиво относиться к читаемому тексту и знакомя с выдающимися литературными и научными сочинениями, а при их посредстве и с культурой данного народа»<sup>1</sup>.

Что касается реальных учебных заведений, то требования к знаниям учащихся ограничивались лишь умением «...разобраться в нетрудном иностранном тексте повествовательного характера при помощи словаря».

---

<sup>1</sup> Журнал Министерства народного просвещения. 1915, ноябрь, стр. 109—115.



Эти цели обучения достигались с помощью методических приемов, характеризуя которые комиссия указывала, что:

1. Все виды занятий языком должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся.

2. Перевод целесообразен и желателен, но при этом следует помнить, что «цель изучения языка не есть перевод, а понимание иностранной книги».

3. Пересказы не рекомендуются.

4. Грамматика — не цель, а средство.

5. Лексика не должна заучиваться в виде вокабул, а лишь как часть целого предложения. Важно познакомить учащихся с законами словообразования.

6. Письменные переводы с русского языка не рекомендуются.

7. При выборе материала для чтения не надо ограничиваться лишь «произведениями изящной литературы». Чтение «научных произведений ценных по языку и значительных по содержанию должно по возможности занимать видное место в преподавании иностранного языка».

8. Важную роль при изучении этой дисциплины играет домашнее чтение.

9. Значительное внимание должно быть уделено внеклассной работе, в частности, детскому театру, который призван способствовать формированию навыков устной речи<sup>1</sup>.

Каково же конкретное содержание программы по классам?

Для IV класса (новогуманитарного отделения), где на иностранный язык отводилось 5 часов в неделю, планировались следующие виды работы:

1. Ознакомление с общепринятым английским произношением (Standard English), графикой, орфографией на самых употребительных словах и оборотах речи при помощи разговорных и соответствующих письменных упражнений.

2. Чтение, перевод нетрудного текста.

Для V класса (5 часов в неделю):

1. Чтение и перевод специально подобранного материала.

2. Легкая беллетристическая проза типа O. Wild "The Selfish Giant".

3. Историческая проза (стр. 30—40) типа The Story of King Arthur. Стихотворения Лонгфелло, Вордсворда и др.

Для VI и VII классов (4 часа в неделю):

1. Чтение статей и произведений разнообразных по языку и содержанию.

---

<sup>1</sup> Журнал Министерства народного просвещения. 1915, ноябрь, стр. 109—115.

2. Классные письменные переводы с английского.

3. Домашнее чтение<sup>1</sup>.

Так обстояли дела с официальными программными документами Министерства народного просвещения России.

Что касается развития методической науки, ее представители шли своим путем. Последняя четверть XIX века была периодом первых раздумий и проб.

Разговор о методах обучения иностранным языкам в России был органической частью спора о том, какой системе образования отдать предпочтение: классической или реальной?

И не случайно именно такие выдающиеся деятели народного просвещения, как В. П. Каховский и В. Я. Стоюнин одними из первых заинтересовались судьбой иностранного языка в России еще в конце XIX столетия. (Документы об этом периоде отечественной неофилологии<sup>2</sup> содержат сведения и о деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений, представлявшего собой отдел Петербургского музея прикладных знаний).

Комиссия, руководимая В. Я. Стоюниным, в ряде документов изложила свой взгляд на краеугольные проблемы преподавания новых языков. Один из таких основных вопросов — соотношение теории и практики при обучении иностранным языкам. «Комиссия по составлению плана преподавания иностранных языков (новейших) в средних учебных заведениях под председательством В. Я. Стоюнина нашла необходимым разделить все преподавание на два курса: младший—элементарный, или чисто практический, и старший—соединение практики с теорией»<sup>3</sup>,—записано в протоколах комиссии.

Задача элементарного курса: «учащиеся непременно должны выказать навык схватывать смысл вопросов о знакомых предметах и в ответ составлять фразы, хотя бы и короткие, равно понимать небольшие легкие рассказы в чтении и устной речи и передавать их содержание»<sup>4</sup>.

Теоретико-практический курс, рассчитанный на старшую ступень

---

<sup>1</sup> Журнал Министерства народного просвещения. 1915, ноябрь, стр. 123—126.

<sup>2</sup> Термин «неофилология» в рассматриваемый период включал как область методических, так и филологических знаний применительно к новым иностранным языкам.

<sup>3</sup> Педагогический музей военно-учебных заведений. Труды собрания преподавателей языков русского и иностранного. 1886—1887 гг. СПб, 1888, стр. 79—82.

<sup>4</sup> Там же. Этот вопрос подробно изложен в диссертации Л. С. Андреевской-Левенстерн «История методических направлений в обучении иностранным языкам в России во 2-й половине XIX в. (60—80 гг.)» М., 1953.

обучения, состоит из двух этапов: вначале учащиеся знакомятся с этимологией, после чего происходит систематизация теоретических знаний иностранного языка, а затем наступает высшая ступень работы — практическое применение изученного — знакомство с литературными произведениями и особенностями творчества отдельных писателей.

После опубликования этих и некоторых других документов дискуссии по вопросам преподавания иностранных языков стали носить все более массовый характер.

В частности, в 1900 году на страницах журнала «Педагогический сборник» разгорелась дискуссия между П. Морисом, не скрывавшим своего враждебного отношения к основным положениям новой методики, и ее поборником — киевлянином Л. Лёше.

Спор шел по одной из самых важных проблем — о месте перевода с родного языка на иностранный. Благоприятным для всей педагогической науки результатом этого разговора было то, что Л. Лёше, основываясь на новейших достижениях в области физиологии и психологии речи доказывал, что перевод при обучении иностранным языкам не более, чем одно из средств его усвоения<sup>1</sup>.

Еще более оживленными стали дискуссии с наступлением нынешнего века.

Страницы журналов и полосы газет, скромные брошюры и солидные книги, — вся педагогическая печать тех дней была насыщена самыми противоречивыми высказываниями, докладами, информацией и даже научными исследованиями.

В этом своеобразном потоке методических взглядов и теорий все шире и шире становится течение под названием «натуральное».

Представители его не были абсолютно единодушны. Одни придерживались умеренных взглядов (Е. Миттельштейнер, В. Фармаковский, С. Петрунин). Другие принадлежали к более крайнему крылу и были, по существу, творцами русского варианта натурального метода — это И. Гливенко, Л. Лёше, А. Плестерер, Е. Рунге, Н. Фену, Б. Флейшгут.

Большой вклад в развитие этого метода внесла Э. Я. Рудомино, преподавательница немецкого языка в 1-й саратовской женской гимназии Министерства народного просвещения.

«Русский вариант натурального метода», — так современники называли самое молодое направление в методике обучения иностранным языкам.

---

<sup>1</sup> П. И. Журавская. Основные вопросы преподавания немецкого языка в связи с разрешением проблемы нефилологического образования в русской средней школе МНП в 1871—1902 гг., М., 1946.

И в самом деле, в развивающемся, набирающем силы методе были самобытные черты. От идей зарубежных методистов в нем осталось, по существу, лишь признание доминирующей роли живой разговорной речи при обучении языкам.

При этом живая разговорная речь не была в русской методике абсолютom. Ее считали целью первого этапа обучения, одной из целей конечного и средством практического (но всегда разностороннего) овладения новым иностранным языком.

Это не значит, однако, что всякий методист, относивший себя к новому течению, придерживался именно этой схемы. Здесь наблюдались (как и всегда при новом деле) пестрота и разнoбой.

В 1905 году в связи с общеполитической ситуацией в стране: русско-японской войной, революцией и наступившим после ее поражения преследованием прогрессивных организаций в стране, их деятельность по улучшению преподавания иностранных языков замерла.

В 1906 году лед молчания, сковавший методическую мысль, тронулся.

Летом 1906 года (с 7 по 17 июня) в С.-Петербургском университете начали функционировать краткосрочные курсы для учителей средних учебных заведений. В 1907 году в период летних каникул эти курсы возобновили работу<sup>1</sup>. На курсы съехалось более 500 человек. Здесь можно было увидеть лишь учителей французского и немецкого языков (преподавателей английского языка не было). Приехали на курсы и представители других специальностей, не занимающиеся педагогическим трудом, люди, которыми на долгом и утомительном пути из провинции в Петербург руководили не профессиональные интересы, а стремление к полноценному овладению иностранным языком и методикой его преподавания.

Занятия на курсах включали общеобразовательные дисциплины, а также лекции и беседы по специальности (иностраннoй язык), проводимые на сепаратных заседаниях предметных секций. Секцией иностранных языков заведовал выдающийся русский методист Э. Э. Лямбек, секретарями были А. Кюнцель и Э. Миквиц. На курсы приезжали люди из самых различных городов и сел России: из Петербурга, Москвы, Шуи и станции Черемхово, из Ташкента, Томска, Тотьмы и Паланги.

Сам факт возникновения курсов и процесс их работы имеет свою предысторию. Идея их возникновения зародилась еще

---

<sup>1</sup> Труды курсов для учителей средней школы. СПб., 1908, стр. 77—147.

в период первого подъема в методике обучения иностранным языкам. Именно в те годы педагогическое отделение неюфилологического общества при С.-Петербургском университете начало подготовку к работе с учителем, подготовку к пропаганде и реализации основных идей перестройки преподавания новых языков. С этой целью представителями Общества были разработаны вопросник для работы секции и тезисы по методике преподавания на младшей ступени обучения. В 1903—1904 годах эти важные материалы были разосланы как в самые отдаленные уголки России, так и в крупные города. В то же время, стремясь придать обсуждению коренных вопросов методики возможно более массовый характер, организаторы курсов разослали материалы лицам, желающим принять участие в обсуждении и в составлении списка книг для классного и домашнего чтения на всех трех новых языках.

Беседы по проблемам обучения иностранным языкам «не ставили целью своей обсуждения научно-педагогической литературы», они, как мы увидим позже, «были направлены на выяснение наиболее существенных проблем перестройки преподавания»<sup>1</sup>.

Не следует забывать, что в рассматриваемый здесь период в России почти не было ученых-специалистов в области преподавания иностранных языков. Курс методики и дидактики не читался. Этими вопросами интересовался лишь очень ограниченный круг ученых.

Положение преподавателей иностранных языков было весьма своеобразным и незавидным. Их долгое время не признавали полноправными членами учительской среды, так как и сам новый язык долгое время не мог получить права гражданства; имело значение и то, что преподаватели иностранных языков, не получая специального высшего образования, обладали весьма скромным образовательным цензом.

Итак, курсы начали свою работу.

Беседы (по заранее разосланным вопросам) были трех категорий: по содержанию, методам и организации преподавания в средних учебных заведениях России. Беседы первого рода включали такие вопросы, как цель обучения; беседы второго рода, охватив весьма широкий круг частных проблем, рассматривали, по существу, преимущества нового метода; а в беседах по организации преподавания разбирались вопросы о выборе того или иного иностранного языка, считать ли данную дисциплину обязательной или факультативной, какое количество часов в неделю и лет в общем курсе должно продолжаться изучение иностранного языка и т. д.

---

<sup>1</sup> Труды курсов для учителей средней школы. СПб., 1908.

«Цель изучения иностранного языка — введение ученика в духовно-культурную жизнь других народов», — в таком смысле решили присутствовавшие судьбу важнейшего вопроса о задачах преподавания этой дисциплины.

Общеизвестно, что овладение живым иностранным языком объективно очень тесно связано с изучением народа, на нем говорящего.

Вот почему с появлением в учебных планах новых иностранных языков у прогрессивной части деятелей народного просвещения России и возникла идея использования как самого процесса формирования языковых знаний, умений и навыков, так и результата его для приобщения к сокровищнице духовных богатств народов.

Как мы увидим в дальнейшем, после Октября эта мысль постоянно оттачивалась, приобретая все более и более конкретные формы претворения в жизнь. Ее венцом явилась идея воспитания одного из самых благородных качеств человека — пролетарского интернационализма, сформулированная как требование к содержанию обучения иностранным языкам.

Проголосовав за признание общеобразовательного значения иностранного языка, участники курсов одновременно проголосовали и за признание нового метода, под флагом которого происходили беседы.

Дело в том, что на курсах тщательно обсуждался вопрос о соотношении разговора, чтения и письма на разных ступенях обучения.

По этому кардинальному вопросу методики взял слово председатель секции иностранных языков Э. Э. Лямбек.

Разделив весь процесс обучения условно на три стадии, он предложил поддержанный всеми присутствовавшими план, по которому на младшей ступени обучения устная речь предшествует чтению и письму и преобладает над ними, т. е. овладение новым языком начинается с устной речи. На средней ступени чтение и письмо мало-помалу становятся в равное положение с устной речью. В старшем школьном возрасте предпочтение отдается чтению, устная речь занимает подчиненное положение, а проблема письма отходит на задний план.

Переводы, как средство практического овладения иностранным языком, допускаются лишь на средней и старшей ступенях изучения языка.

В тесной связи с этим вопросом находились два других, решение которых не только полностью сформировало и окончательно очертило контуры нового метода в России, но и показало его глубину и самобытность. Это вопросы о месте и методе изучения грамматики.

Все присутствовавшие с абсолютным единодушием проголосовали за индуктивное прохождение грамматики. Выражая общее мнение присутствующих, Э. Э. Лямбек, исходя из традиционных трех ступеней обучения, заявил, что на младшей ступени при обучении иностранному языку грамматика должна быть в голове учителя, а не ученика. На средней ступени можно постепенно вводить элементы теории, а на старшей ступени должна происходить, завершая весь процесс, систематизация грамматических знаний подрастающего поколения.

Изучая иностранный язык такой методикой, как сказал Э. Э. Лямбек, можно «...достигнуть того, чтобы ученик, окончивший курс средней школы, умел читать, писать, по возможности говорить на изучаемом языке и ознакомился хотя бы с лучшими произведениями литературы народа, язык которого он изучал»<sup>1</sup>.

Взору широкой учительской общественности России раскрылась сердцевина новой методики, она предстала во всей своей логичности, последовательности и своеобразии.

Уже много лет зрели эти идеи в умах лучших представителей русской педагогики. То там, то здесь робко показывались ростки этих идей: в 1899 году в Москве вышла книга С. Петрунина; в 1901 году киевляне могли увидеть на полках книжных магазинов работу П. И. Нея; 1903 год принес в методику книгу Мусинович; в 1905 и 1907 годах появились работы Э. Э. Лямбека, и все это время десятки гимназий и училищ работали по учебнику Б. А. Флейшгута „Mein deutsches Buch“.

Однако непростительной односторонностью было бы приписывать заслугу создания новой методики только тем, кто непосредственно участвовал в ее разработке. Разве не очевидно, что и прежние течения не прошли даром, они оставили след в новой методике, которая впитала из этих теорий самое лучшее, самое обоснованное, выдержавшее испытание временем.

Взять хотя бы бережное отношение к грамматике, которое так сильно отличает новую русскую методику от некоторых последних утилитарных концепций Европы и Америки<sup>2</sup>.

Сквозь все выступления сторонников нового метода красной чертой проходит признание необходимости накопления грамматических сведений и их систематизации, признание общеобразовательной роли иностранных языков и стремление использовать процесс изучения их для расширения общего кругозора юно-

<sup>1</sup> Труды курсов для учителей средней школы. СПб., 1908.

<sup>2</sup> Ранняя история развития взглядов на преподавание грамматики подробно изложена в обстоятельном исследовании проф. В. Д. Аракина «История преподавания иностранных языков в России». М., 1948.

шества. Ведь об этом заботились представители некоторых прежних методов.

Вот почему можно утверждать, что новый метод — это результат своеобразного скрещивания, органического срастания воедино лучших, наиболее обоснованных новых и традиционных идей русской и зарубежной методической мысли.

От живого слова к тексту, от «наблюдений за текстом» к систематизации грамматики (при ограниченном употреблении родного языка) с широким использованием языковых знаний и навыков для общего развития учащихся — таков смысл нового метода.

Всеми слоями русского общества все более и более отчетливо осознавалась необходимость коренной перестройки народного образования — ликвидации остатков классицизма вообще и в области преподавания иностранных языков, в частности.

14 декабря 1910 года С.-Петербургское особое городское по делам об обществах Присутствие зарегистрировало С.-Петербургское Общество лиц, интересующихся преподаванием новых языков<sup>1</sup>.

Помимо усовершенствования методов преподавания иностранных языков, разработки педагогических и дидактических проблем, Общество объявило о своем твердом намерении внедрять в практику школ все новое и передовое.

Но ставя перед собой эти главные, основополагающие задачи, Общество в то же время не оставляло без внимания и такие из них вытекающие частности, как обработка материалов для классного и домашнего чтения, исследование научно-исторических проблем нефилологии и др.

Надо сказать, что в России существовал уже ряд филологических обществ. Старейшее из них, Общество нефилологов при С.-Петербургском университете, отпраздновало свое 25-летие<sup>2</sup>. Отдел иностранных языков при Педагогическом музее военно-учебных заведений в С.-Петербурге все с большей и большей настойчивостью изучал и пропагандировал новые приемы в обучении иностранным языкам. В 1912—1913 учебном году отдел собирался 7 раз. Было заслушано и обсуждено 10 докладов и 4 сообщения.

В работе отдела принимали участие такие видные русские методисты, педагоги и филологи, как Ф. Браун, Е. Лева, Э. Лева, Э. Лямбек, Л. Щерба<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Отчет С.-Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, за 1911 и 1912 гг. СПб., 1912.

<sup>2</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 (декабрь — январь).

<sup>3</sup> Педагогический музей военно-учебных заведений. 1912—1913 гг. Иностранные языки. Пг., 1914. Вып. III, стр. 1.



О том, насколько новое петербургское Общество пришлось по душе педагогической общественности России, свидетельствует то обстоятельство, что вместо 15 человек, вступивших в него в декабре 1910 года, к 1 января 1912 года списки его членов включали 62 фамилии, среди которых, помимо петроградцев, были жители Верхне-Удинска, Вильно, Вышнего Волочка, Красноуфимска, Миргорода, Нерчинска, Старой Руссы, Харбина. К 1 января 1913 года количество лиц, действительно интересующихся преподаванием новых языков, увеличилось до 95 человек. На заседания Общества стали приезжать жители Ташкента и Читы, Москвы и Пскова, Курска, Вытегры и Калуги.

В том факте, что Обществом и его деятельностью все больше и больше стали интересоваться лица, живущие в провинции, нельзя не усмотреть отрадный признак начинавшегося единения педагогических сил, признания необходимости улучшить преподавание иностранных языков.

Порядок работы Общества был весьма демократичен: вопросы, имеющие принципиальное значение для обучения иностранному языку вообще, излагались в кратком реферате, затем открывались прения и, если нужно, выносилось постановление собрания.

Вопросы более частного характера дебатировались во время бесед на заседании двух секций Общества: немецкой и французской.

Круг проблем, составивших содержание рефератов, наглядно показывает, что волновало и интересовало русских неофилологов в методике новых языков.

В 1911 году проблемой номер 1 снова была грамматика. Именно ей были посвящены два очень важных доклада — Х. Шванебаха «Грамматика в школьном обучении» и Ф. А. Брауна «Можно ли школьное преподавание иностранного языка основывать на научной грамматике?»<sup>1</sup>.

В обоих докладах признается значительная роль грамматики в обучении иностранным языкам, и, что особенно важно добавить, Ф. А. Браун подчеркивает большое значение научной грамматики и сравнения иностранного языка с родным при его изучении.

Как мыслилось преподавание иностранного языка в этот период развития русской методической мысли? Изучение языка строится на живой речи с применением приемов индукции. Грамматика изучается только в тексте, «извлекаясь из него»; практическим путем приобретенные сведения на средней и старшей ступенях нуждаются в систематизации, что, однако, опять-таки не мыслится без индукции.

<sup>1</sup> Отчет С.-Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, за 1911—1912 гг. СПб., 1912, стр. 3.

Этот же вопрос о месте грамматики продолжал волновать методистов России и в следующем — 1912 году.

«Вступая во второй год своей деятельности, С.-Петербургское общество лиц, интересующихся преподаванием новых языков, будет продолжать стремиться к осуществлению своих целей и надеется при этом на поддержку со стороны лиц, сочувственно относящихся к его основной идее: усовершенствование преподавания новых языков не посредством циркуляров и распоряжений, а общих усилий и трудов самих преподавателей», — говорится в отчете С.-Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков за 1911 год<sup>1</sup>.

И опять на пути «усовершенствования преподавания» встал один из кардинальных вопросов методики: «Допустим ли перевод в преподавании новых языков?». Доклад на эту злободневную тему был сделан П. И. Неем, пионером новой методики в России. С тех пор, как П. И. Ней выступил с пропагандой перестройки преподавания иностранных языков, прошло 11 лет.

Приблизительно в тот же период времени Э. К. фон Пецольд сделал доклад «Об обстоятельствах, препятствующих достижению лучших результатов в преподавании новых языков».

«Ввиду существующего разногласия во взглядах на задачи и методы преподавания новых языков и желательности возможного их согласования и для разрешения целого ряда вопросов, требующих всестороннего обсуждения, Московское и Петербургское общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, решили в декабре 1911 года — январе 1912 года созвать в Москве Всероссийский съезд лиц, сочувствующих вышеупомянутым проблемам»<sup>2</sup>.

Весенним ледоходом, сломавшим остатки средневековой схоластики, вошел в методику обучения иностранным языкам 1912 год.

27 декабря 1912 года известен в истории российской педагогики как день совершеннолетия отечественной неофилологии, точнее, методики обучения новым иностранным языкам. В Москве, в торжественной обстановке, открылся «съезд лиц, интересующихся преподаванием новых языков».

Надо отметить, что съезд этот был вовсе не первым общероссийским обсуждением путей развития методики обучения иностранным языкам.

Вопросы, тем или иным путем связанные с преподаванием иностранных языков, обсуждались на I съезде преподавателей русского языка военно-учебных заведений (1903 г.); на III съезде рус-

---

<sup>1</sup> Отчет С.-Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, за 1911 и 1912 гг. СПб., 1912, стр. 8.

<sup>2</sup> Там же.

ских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1903 г.); на специальном совещании преподавателей немецкого языка (1904 г.); на съезде преподавателей новых языков в Вильно (1907 г.); на I Всероссийском съезде городских четырехклассных училищ (1909 г.); на I Всероссийском съезде преподавателей древних языков (1911 г.) и на Втором съезде учителей.

И это тоже далеко не полный перечень всех проявлений общественной активности методистов и неофилологов в России тех дней. В Екатеринославе был съезд в 1907 году, в Киеве, Саратове, Тифлисе шли общегородские обсуждения различных проблем обучения иностранным языкам.

Организовалась секция иностранных языков при Московском педагогическом обществе и кружок преподавателей новых языков, издавший ряд книг для классного и внеклассного чтения.

Все эти общества и объединения так быстро росли и развивались, что в сравнительно короткий срок (от 15 декабря 1909 года по декабрь 1912 года) они объединили более 600 преподавателей в 150 городах и селах России.

Однако только съезд 1912 года стал поворотным пунктом в истории русской неофилологии.

Более тысячи человек из разных уголков страны прибыло на съезд. 46 докладов было «заявлено» в организационный комитет. «Бросить в массу работников, съехавшихся с разных концов России, новые лозунги, пробудить новые идеи и наметить лишь самые общие пути, из которых будущим съездам предстоит выбрать самые надежные и плодотворные», — таковы были почетные задачи, стоявшие перед участниками съезда, таковы были задачи, стоявшие перед всяким, кому дорога судьба образования подрастающего поколения<sup>1</sup>.

С речью о задачах съезда выступил товарищ председателя Московского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, К. К. Иогансон.

«Русская неофилология созрела, — сказал он, — она не нуждается больше в уединении. Взращенная и окрепшая в стенах школ и кабинетов, она хочет сказать свое собственное слово и решается выступить на суд общества».

Раскрыв широкие, универсальные возможности иностранного языка для образования и воспитания молодежи, он говорил о содержании, методах и формах обучения, не оставив вне поля зрения даже такого, крайне редко упоминавшегося вопроса, как со-

---

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 (декабрь — январь).

гласование программ по иностранным языкам с программами по другим дисциплинам.

Начнем с докладов, рассматривавших один из наиболее спорных вопросов методики — грамматику.

«Практический метод и отрицательное значение переводов в преподавании новых языков» и «Роль грамматики в преподавании новых языков» — так назывались доклады А. Шаверновой на наиболее волновавшую аудиторию тему.

Эпиграфом к этим двум выступлениям, являющим собой квинт-эссенцию всех споров и разногласий, могли бы стать ее слова: «Грамматика всюду и везде невидимо присутствует, все направляет, руководит устными и письменными упражнениями, но как отдельный предмет преподавания совершенно отсутствует»<sup>1</sup>.

Как видно уже из самого названия первого доклада, А. Шавернова резко отрицательно относилась к переводу как средству обучения языку. Учащийся, говорила она, в классе никогда не слышит иностранной речи, он сам ее должен угадывать. По двум данным известным — выученным словам и выученным правилам он должен найти третье неизвестное — самый язык. «Язык, который естественным путем вырабатывался веками, целыми поколениями, должен искусственным образом быть найден, как искомое в задаче!» — возмущенно заявила А. Шавернова с трибуны съезда<sup>2</sup>.

Одобрительно изложив основы нового метода и его преимущества, А. Шавернова вместе с тем остановилась и на роли сравнения двух языков. Подчеркнув познавательную сторону сравнения, она, однако, отозвалась весьма скептически о посильности подобного вида работы для «детского ума».

В неразрывной связи с первым находится второй доклад А. Шаверновой. Отдавая дань грамматике, она сказала: «Все преподавание покоится на точных грамматических основах, весь словесный материал, выбор его психологический, логический должны вести к усвоению всех грамматических правил в полной их последовательности»<sup>3</sup>. Но исходным для этого должен быть живой язык, практика.

Ознакомившись практически со всеми особенностями языка, привыкнув к правильному употреблению тех или иных грамматических форм, учащийся без всякого затруднения сумеет привести свои знания в систему.

---

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 (декабрь — январь).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

Так определилась общая точка зрения по одному из краеугольных вопросов методики. Он был решен.

Методист и психолог Э. Я. Рудомино (1878—1915) прочитала два доклада: «Сущность натурального метода и его психологическое обоснование» и «Правописание на основе звука»<sup>1</sup>.

Цель первого доклада, представляющего часть ее научного исследования, — «установить общие директивы натурального метода, исходя из психо-физической сущности преподавания языка и духовной природы ребенка».

Дав подробный психологический анализ процесса изучения иностранного языка, Э. Я. Рудомино, основываясь на нем, формулирует дидактические требования, совпадающие с основными положениями нового метода.

Главным выводом ее второго выступления можно считать следующий: при обучении правописанию должны быть приведены в действие язык, ухо, глаз и рука. Но языку и уху принадлежит преобладающая роль, глазу и руке — второстепенная.

Основные вопросы подготовки преподавателей новых языков рассматривались в докладе Х. Шванебаха<sup>2</sup>. Ценность этого выступления заключается в том, что автор его привлек внимание к факту о совершенно недостаточном образовании нефилологов в России и в том, что на повестку дня был поставлен вопрос о необходимости их научного и педагогического усовершенствования.

Учителя иностранных языков продолжали занимать особое положение: от них по-прежнему не требовалось специального образования. Окончив школу и сдав экзамен по языку в одной из комиссий, учрежденных при управлении учебных округов, они получали свидетельство на звание учителя с правом преподавания иностранного языка во всех классах средних учебных заведений.

Большинство университетов России не имело романо-германских факультетов, а историко-филологические факультеты в массе своей не были приспособлены для подготовки учителей новых иностранных языков. Их готовили только Императорский женский педагогический институт, Сиротский институт императора Николая I и немногие другие учебные заведения.

В основном, подготовка учителей иностранных языков «была возложена на милость и немилость частной инициативы», активность которой возрастала по мере того, как, выражаясь словами Х. Шва-

---

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 гг. (декабрь — январь).

<sup>2</sup> Там же.

небаха, «...языки стали предметом предложения и спроса широких слоев общества»<sup>1</sup>.

В начале века число частных курсов резко возросло: появились курсы Лохвицкой-Скалон, Демидовские курсы учительниц новых языков, курсы Форсман и Бетжак.

В 1911 году начали функционировать одногодичные курсы для учителей-неофилологов. Они были организованы на основании закона от 3 июня 1911 года. На курсы принимались лица, окончившие средние учебные заведения, для них устанавливались стипендии. Курсы учреждались в городах и состояли в ведении попечителя учебного округа. Занятия на курсах разделялись на общие (педагогика, психология, логика, краткая история педагогики и основные начала школьной гигиены) и специальные. Последние включали основы методики, руководство к учебной литературе. Лекции сопровождались семинарскими занятиями, пробными уроками в школах и т. п.

Положение об одногодичных курсах предусматривало развитие ряда воспитательских навыков: игры с детьми, прогулки, экскурсии.

Работу этих курсов и подверг анализу съезд как в докладе Х. Шванебаха, так и в прениях. Выражая удовлетворение самым фактом учреждения курсов, современники указывали с сожалением на их чрезмерную краткосрочность со всеми вытекающими из этого последствиями: узость научной и методической подготовки слушателей, отсутствие в плане таких дисциплин, как историческая грамматика, история литературы и многое другое.

Особое место в работе съезда занимает доклад Э. Лямбека. Этим докладом он как бы завершил определенный этап своих методических поисков.

Имя Э. Э. Лямбека было известно русским педагогам и филологам еще задолго до начала работы съезда.

Страстный борец за новую школу, человек, хорошо знавший постановку преподавания этой дисциплины за рубежом, он много потрудился над созданием и пропагандой истинно научного, самобытного русского метода.

Его перу принадлежит скрупулезный анализ так называемых «старого» и «нового» методов в Германии, сделанный им в 1905 году. В 1907 году журнал «Русская школа» напечатал серию его статей, затронувших различные вопросы преподавания новых языков. Он принял самое деятельное участие в работе курсов для учителей средней школы в 1907 году и в подготовке к изданию «Трудов» в 1908 году.

---

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 гг. (декабрь—январь).

В докладе, сделанном им на съезде, чувствуется большой размах в постановке проблем, чувствуется педагог, поднявший до значительных обобщений.

Вот короткий пересказ его доклада<sup>1</sup>.

Учебные предметы не изолированы друг от друга; в совокупности они — органически связанное целое. Существует два пути согласования учебных дисциплин: первый — устранение противоречий между учебными предметами и второй — сближение методов, построение их на одном и том же принципе; одновременное прохождение того, что не должно быть разъединено и разновременное прохождение того, что ни в какой связи между собой не находится.

Преподавание иностранного языка должно быть в первую очередь согласовано с преподаванием родного языка учащихся. Это выражается в определенной последовательности при изучении фонетики, элементарно-практической грамматики, причем грамматика родного языка должна предшествовать грамматике языка иностранного. Согласованность должна быть и в формировании навыков. Нужно сначала освоить те или иные виды письменных работ на родном, а потом уже на иностранном языке.

«Одна из ошибок в постановке школы Берлица, — сказал он, — является проповедуемый ею принцип незнакомства преподавателя с родным языком учащегося»<sup>2</sup>.

Одни школьные предметы (как, например, чистописание, рисование, пение) должны содействовать работе преподавателя иностранного языка. Другим (таким, как история, география, история всеобщей литературы) должно помогать изучение новых языков. Эта помощь, в частности, может заключаться в том, что в то время, когда по истории изучается средневековая Германия, на уроках немецкого языка разбирается исторический рассказ, описывающий именно эту эпоху. В реальных училищах преподавание иностранного языка должно включать материалы, способствующие лучшему усвоению химии, физики и т. д. Это могут быть очерки биографического характера и т. п.

Доклад Э. Э. Лямбека как бы суммирует работу делегатов съезда.

Взор методистов был устремлен вперед. До сих пор размышления о новых методах в школе, как правило, ограничивались постановкой вопросов чисто методического характера; теперь общедидактические проблемы стали волновать их умы.

---

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда лиц, интересующихся преподаванием новых языков. М., 1912—1913 гг. (декабрь — январь).

<sup>2</sup> Там же.

Само собой разумеется, что методика настолько тесно связана с педагогикой, что иногда трудно бывает сказать, где кончается первая и начинается вторая, но все же одно дело говорить о приемах обучения тому или иному умению, а другое — о месте иностранного языка в системе школьных дисциплин, о их взаимосвязи и взаимозависимости.

Ретроспективным взглядом окидывая события тех дней, можно с уверенностью сказать, что именно умение ставить и разрешать «чисто языковые» проблемы в неразрывной связи с общепедагогическими задачами воспитания и образования подрастающего поколения спасло молодую отечественную методику от пагубного крена в сторону утилитаризма, показало правильное место и роль родного языка в обучении иностранному, помогло разглядеть и верно оценить значение взаимосвязи иностранного языка с другими дисциплинами.

Трудно переоценить значение этого форума для развития русской методической мысли. Все то, что годами вызревало в шуме классных комнат и в тиши кабинетов, оттачивалось в спорах и дискуссиях — все тончайшие паутинки мыслей, дополняя и укрепляя одна другую, сплелись в одну крепкую, яркую нить, которая, подобно нити Ариадны, должна была помочь российской нефилологии выбраться из лабиринта поисков.

Исследование материалов съезда, или, как их тогда называли, «трудов» съезда, во взаимосвязи со всеми другими документами дает право на следующие выводы:

1. Связь обучения иностранному языку с жизнью была основой новой русской методики обучения иностранным языкам.
2. Иностранный язык изучался с целью формирования практических языковых навыков, которые в свою очередь были направлены на решение больших и разносторонних образовательных и воспитательных задач школы и общества.
3. Обучение иностранному языку было лишено негативного утилитаризма и строилось на новейших достижениях физиологии, психологии, педагогики и дидактики.
4. Метод обучения иностранным языкам, пропагандируемый съездом, вызрел в России. Он складывался исторически под влиянием комплекса условий жизни общества, он отразил в себе их многообразие и специфику.

Если борьба за место новых языков в школе и за новую методику — явление интернациональное, то такие черты, как

- а) система знаний по грамматике,
- б) признание родного языка при изучении иностранного,
- в) широкое использование общеобразовательных и воспитатель-



ных возможностей уже в процессе изучения иностранного языка, — являются характерными для России.

5. Методисты России, обладая широким общепедагогическим кругозором, сумели уже на заре новой методики определить место иностранных языков в общем комплексе школьной работы и в многогранной жизни ребенка.

Закончился съезд. Разъехались по местам его делегаты, но им не пришлось взяться за дело: началась война. Шли недели, месяцы, годы... Произошла Великая Октябрьская социалистическая революция. И только тогда передовая часть учительства многонациональной молодой страны Советов приступила к работе.

Создавалось новое государство. Началось строительство новой Трудовой школы.

## Г л а в а II

### РАБОТА РУКОВОДЯЩИХ ИНСТАНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С 1917 ПО 1923 ГОД

Уничтожить феодальные пережитки в системе народного образования в целом и в преподавании иностранных языков, как организационной части школьного обучения,—такова была одна из первых задач, которую предстояло решить советскому народу.

Это была гигантская задача социально-политического характера.

Уже упоминалось, что до революции иностранные языки преподавались далеко не во всех типах учебных заведений: начальные училища, сельские церковно-приходские и прочие школы такого типа не включали в свои программы новые иностранные языки, оставляя тем самым тысячи детей сельских и городских трудящихся без элементарного о них представления.

В то же время для поступления в гимназию (не говоря уже, разумеется, об университетах) требовалось знание одного (а иногда и двух) новых языков.

Вот к чему это приводило на практике.

Среди сотен бумаг, заявлений, писем лежит в архиве одно смиренное прошение, являющее собой неумолимое обличение царской школы — школы неравенства и предрассудков.

Я переписала этот документ, не изменив ни единого знака, не тронув ни единого архаизма — так, как написали его полвека назад рвавшиеся к свету жители далекого села Ашева, что на Псковщине.

«МНП

Петроградский  
учебный округ  
заведующего  
Ашевского выше-  
го начального  
училища

Декабрь 6 дня 1917 г.  
Ашево Пск. губ.

Его Превосходительству  
Господину Министру Народного  
Просвещения

Мы, нижеподписавшиеся граждане селения Ашево и его окрестностей, покорнейше просим Господина Министра Народного Просвещения о введении в число обязательных предметов преподавания двух новых иностранных языков с 1-го января 1918 года, во вновь открывшемся Ашевском Высшем Начальном Училище с дополнительным ассигнованием на содержание учителя или учительницы иностранных языков исходя из того, что если не будет введено в число обязательных предметов преподавание двух иностранных языков, то вновь открытое Высшее Начальное Училище не достигнет вполне своих задач и целей, потому что содержать учителя из платы за обучение мы не в состоянии, а без прохождения языка нашим детям вновь закрыта будет дорога для поступления без экзамена в средние учебные заведения, так как домашнего учителя мы и подавно иметь не можем по своей бедности и отдаленности от культурного места.

3 декабря 1917 г.

С. Ашево, Псковской губернии,  
Новоржевского уезда»<sup>1</sup>.

Дорогу нужно было открыть безотлагательно. Нужно было открыть доступ всем детям в Единую Трудовую школу, следовательно, нужно было уничтожить требование обязательного знания иностранного языка для поступления как в I, так и II ступень.

Именно в этом и заключался один из первых революционных актов истинной демократизации обучения в нашей стране, повлекший за собой коренные изменения социально-политического характера в системе образования. Вот почему в одном из основополагающих документов в «Принципах Трудовой школы»<sup>2</sup>, в частности, указывалось: «п. 9. Изучение иностранных новых языков в школе I ступени необязательно...

Примечание 1-е. Отсутствие познаний по новым языкам не мо-

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 5. Ед. хр. 35, лл. 1—3.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 15. Ед. хр. 16, л. 3.

жет являться препятствием при приеме и переходе из существующих школ в I и II ступень Единой школы».

Однако необязательность знаний иностранных языков для поступления в школу ни в коем случае не означала отрицание или даже умаление их роли в школьном обучении. Наоборот, по всей стране, там, где были на то хоть самые минимальные возможности, началось всеобщее обучение иностранным языкам, обучение без дискриминации, без ограничений. Иностранный язык в России впервые стал достоянием многонациональных народных масс.

Это, в свою очередь, поставило перед органами народного просвещения гигантские задачи в области организации, содержания, методов и форм преподавания этой дисциплины в Единой Трудовой школе.

## РАБОТА РУКОВОДЯЩИХ ИНСТАНЦИЙ В МОСКВЕ<sup>1</sup>

В Москве с момента создания Народного комиссариата просвещения все материалы, связанные с изучением и преподаванием иностранных языков в Единой Трудовой школе, готовились секцией гуманитарных наук, точнее, подсекцией новых языков, входившей в названную выше секцию.

Из материалов хроники отдела реформы школы (научно-программный подраздел) за 20 декабря 1918 года явствует, что на заседаниях 12 и 18 декабря обсуждались программы по английскому языку.

Программа первого года обучения «принята условно с проработкой фонетики в духе основных положений, выработанных подсекцией». Здесь подразумеваются самостоятельные наблюдения учащихся над фактами языка, затем обобщения и выводы, подтвержденные примерами.

«Отмечено, что программа имеет уклон в сторону практики языка, ввиду чего должна быть подчеркнута другая сторона — необходимость работы над текстом... Постановили: ...[включить] объяснительную записку, развив методические указания, и, главным образом, подчеркнуть, что грамматика не есть нечто самодовлеющее, что роль ее чисто служебная»<sup>2</sup>.

В архивных документах эту программу обнаружить не удалось. Однако анализ приведенного выше документа дает возможность представить себе ее основные черты.

<sup>1</sup> Как известно, в первые годы после Октябрьской революции в Москве и в Петрограде существовало два самостоятельных Министерства народного просвещения.

<sup>2</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 6. Ед. хр. 6, лл. 9—10 об.

Программа, видимо, предусматривала два периода обучения иностранным языкам, о чем свидетельствуют и тезисы (см. ниже, стр. 29). Она включала объяснительную записку с методическими указаниями.

Программа ставила цель практического овладения иностранным языком, понимая под этим приобщение школьников к научно-популярным материалам, имеющим определенное познавательное значение, включающим сведения из различных областей науки, техники, культуры и т. д. Устная речь не самоцель, а средство практического овладения иностранным языком, в том понимании этих слов, о котором сказано выше.

Наметив в общих чертах принципиальную основу программы, сотрудники подсекции новых языков приступили к разработке учебных пособий, продолжая работу как над программой, так и над тезисами.

Малая коллегия постоянно заслушивала доклады и сообщения о преподавании новых языков.

26 февраля 1919 года на заседании Малой коллегии отдела реформы школы было поручено т. Вольбергу выработать тезисы о преподавании новых языков<sup>1</sup>.

Тезисы, принятые на заседании Коллегии отдела реформы школы 2[2] марта 1919 года, раскрывают в основных чертах позицию Народного комиссариата просвещения по данному вопросу.

Каково же основное их содержание?<sup>2</sup>

Начало обучения иностранным языкам в школе должно быть отнесено к раннему периоду.

Желательно изучение не одного, а двух иностранных языков.

Цель обучения иностранным языкам в школе — приобщение к научно-популярной литературе, содержание которой способствует расширению знаний учащихся, соответствует их интересам, потребностям и уровню развития.

Устная речь, как и обучение письму, не включается в школьный минимум, а выносится за пределы школы («на высшие курсы»).

Фонетическая сторона языковых знаний признается весьма существенной. Формирование произносительных навыков, служащих цели научить читать, происходит путем имитации.

Сам процесс обучения чтению и переводу научно-популярной литературы состоит из двух этапов: имитативное усвоение звуковой стороны языка и собственно чтение и перевод.

Грамматика дается лишь в виде примечаний к текстам без

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф.2306. Оп. 6. Ед. хр. 4 (1), л. 37.

<sup>2</sup> Полный текст тезисов приводится в приложении. См. Приложение № 1.

какой-либо систематизации и устраняется совсем, как и фонетика, после того, как ученик усвоит основы перевода. На начальном этапе она преподается с учетом законов дидактики «от легкого к трудному», «от простого к сложному» и т. д.

Очень большое значение придается содержанию материалов для чтения, что, естественно, вытекает из цели обучения иностранным языкам. Принимается во внимание их социальная направленность и познавательная ценность.

Однако совершенно не учитывается педагогическая ценность процесса формирования языковых навыков. Не принимается во внимание система самого языка. Ему отводится чисто служебная роль источника информации о человеке, семье, обществе, животном и растительном мирах, об основах естественно-научных, гуманитарных и прочих знаний.

Такое одностороннее отношение к учебному предмету «иностран- ный язык» не было случайностью. Оно было выражением и подтверждением общей линии Наркомпроса в Москве. Характеризуя ее, профессор Ф. Ф. Королев писал:

«Наркомпрос в течение 1919 года разрабатывал тезисы о преподавании основных учебных предметов в школе II ступени и примерные программы по некоторым учебным предметам.

Правильно указывая на необходимость усиления практики в школьном обучении, тезисы развивали ошибочную мысль о том, что учебные предметы должны выполнять только служебную роль по отношению к «трудовым процессам», к производительному труду. В тезисах резко проявлялся утилитарный подход к обучению и оценке места и роли отдельных циклов знаний или отдельных учебных предметов в системе школьного обучения. Во всей программно-методической концепции было заметно влияние прагматической педагогики»<sup>1</sup>.

Надо сказать, что в 1919 году существовали две точки зрения по принципиальным вопросам обучения иностранным языкам: в Москве и Петрограде.

Причем, очень важно отметить, что сотрудники Народных комиссариатов просвещения в Москве и Петрограде работали в контакте, и наличие различных взглядов по вопросам обучения иностранным языкам не являлось результатом несогласованности, а было лишь следствием активных поисков новых, наиболее эффективных путей вооружения учащихся Единой Трудовой школы разносторонними и прочными знаниями, умениями и навыками.

---

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958, стр. 231.

## РАБОТА РУКОВОДЯЩИХ ИНСТАНЦИЙ В ПЕТРОГРАДЕ

Как известно, в Петрограде и в Петроградской области все вопросы, связанные с обучением в школе, находились в компетенции Народного комиссариата просвещения Союза коммун Северной области во главе с А. В. Луначарским.

Органы народного просвещения Союза коммун Северной области проделали огромную работу по перестройке школьного образования вообще и, в частности, в сфере иностранных языков. Впервые вопрос об обучении иностранным языкам стал обсуждаться в Петрограде весной — летом 1918 года, точнее, к этому времени относятся первые материалы, содержащие упоминание об иностранном языке.

В этот период еще нельзя говорить о какой-либо единой точке зрения на место иностранного языка в Трудовой школе, понимая под ней план, программу и т. д. Он не сразу был включен в число дисциплин, изучаемых в Единой Трудовой школе. Поэтому и вопрос о том, в какой период обучения в школе дать ему предпочтение, где сделать его обязательным, а в каких классах его не преподавать, еще решен не был.

Свидетельством тому служит ряд документов. 6—20 июля 1918 года в Петрограде состоялся Первый съезд Петроградского учительского союза, на котором был заслушан доклад комиссии о Единой общеобразовательной школе.

На съезде объектом дискуссий стал многократно обсуждавшийся в отечественной нефилологии вопрос о выборе между практическими навыками и общеобразовательными знаниями при обучении школьников иностранному языку.

В решении по этому вопросу говорилось следующее:

«...общеобразовательная ценность изучения языков заключается, главным образом, в знакомстве с литературными и научными произведениями западных народов. С этой точки зрения практическое знание языка не представляется существенно важным, как бы ценно оно ни было в жизни! Важно дать учащимся возможность читать довольно трудные литературные или научные сочинения на иностранном языке, а это, в сущности, и нужно для работы в высшей школе»<sup>1</sup>.

Помимо вышеуказанной проблемы об общеобразовательном и практическом значении иностранных языков на съезде обсуждался и вопрос о том, включить или не включить иностранный язык в число обязательных дисциплин и, при положительном решении

<sup>1</sup> «Петроградский учитель». 1918, № 15—16, стр. 6—7.

этой альтернативы, в какую из существовавших тогда трех ступеней школьного курса обучения: первую, вторую или третью.

«...П.25. При определении круга учебных предметов, входящих в обязательный минимум Единой общеобразовательной школы, съезд, как и Государственный комитет по народному образованию, не нашел нужным включать в него иностранные языки, но сохранил один из них, вопреки мнению Государственного комитета, в минимуме третьей ступени»<sup>1</sup>.

Чем же руководствовались съезд и Государственный комитет по народному образованию, принимая такое решение? Прежде всего интересами демократизации школы: «При недостатке подготовленных педагогических сил это (т. е. включение иностранных языков в общеобразовательный минимум второй ступени) могло бы теперь задержать развитие сети школ второй ступени, а при обязательности языка для учащихся этой ступени закрыло бы многим доступ в школы третьей и в старшие классы второй ступени, что не отвечало бы требованиям жизни при ощущаемой повсеместно нужде в интеллигентных силах»<sup>2</sup>.

Однако, отказываясь от включения иностранных языков в общеобразовательный минимум второй ступени, «Съезд признал все же необходимым подчеркнуть особой резолюцией желательность их изучения во всех школах этой ступени»<sup>3</sup>.

А журнал «Петроградский учитель», орган Петроградского учительского союза, опубликовал «Учебное время», (т. е. сетку недельных часов) на иностранный язык: т. е. иностранные языки, как обязательная дисциплина, включались в учебные планы II и III ступеней.

Язык	I ступень	II ступень	III ступень
Новый иностранный язык	—	9	13 <sup>4</sup>

Несколько иным был «Школьный план Единой Трудовой школы», относящийся к концу 1918 и к началу 1919 года.

«Школьный план Единой Трудовой школы.

Пункт 1. Настоящий план является планом, обязательным для всех школ I и II ступени»...

«Пункт 5. Преподавание иностранных языков (французский, немецкий, английский) на первой ступени допускается факультатив-

<sup>1</sup> «Петроградский учитель». 1918, № 15—16, стр. 6—7.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.



но и вводится обязательно на второй ступени с предоставлением учащимся права выбора языка.

Во всех классах второй ступени на каждый иностранный язык отводится по четыре часа.

Для занятий новыми языками дети делятся на группы, по возможности, небольшие, сообразно знаниям и способностям»<sup>1</sup>.

При этом, что касается первой ступени, то «Иностранный язык — один из трех: французский, немецкий или английский, — может быть избран не ранее третьего года обучения. С разрешения Севпроса<sup>2</sup> в число названных трех вместо какого-нибудь из них, может быть введен язык, имеющий большое местное значение, например, финский, польский и др.

На второй ступени ученик выбирает для себя, по возможности, один из трех названных в п. 5 языков, причем школьным советом предлагается ученикам для обязательного обучения наиболее необходимый, с точки зрения местных условий и соответствующего соседства, язык»<sup>3</sup>.

Таким образом, на первой ступени (в 3-ем классе) иностранный язык изучается как факультативная дисциплина, избираемая по желанию учащихся с учетом специфики местных условий.

Однако, как мы увидим позднее, проблема иностранного языка на начальном этапе обучения в школе продолжала занимать педагогическую общественность и вопрос этот был предметом раздумий, споров и исследований.

Специфической особенностью рассматриваемого периода несомненно является то, что многие вопросы содержания, методов и форм «школьной работы» решались не в единственно допускаемом варианте, а примерно. «Примерный план», «Примерная программа» можно прочесть на титульных листах большинства документов того времени.

Такое положение является естественным следствием принципиальной установки: опираться на широчайшую инициативу масс.

«Примерным» был и «Школьный план Единой Трудовой школы» 1918 — 1919 учебного года, о котором говорилось выше.

Вот что сказано в журнале «Вестник народного просвещения

---

<sup>1</sup> Журнал «Вестник народного просвещения Союза коммун Северной области». 1918, № 3, стр. 15.

<sup>2</sup> Севпрос — Народный Комиссариат по просвещению Союза коммун Северной области. Союз коммун Северной области объединял: Архангельскую, Олонецкую, Вологодскую, Петроградскую, Псковскую, Новгородскую, Северо-Двинскую и Череповецкую губернии.

<sup>3</sup> Журнал «Вестник народного просвещения Союза коммун Северной области». 1918, № 3, стр. 15.

Союза коммун Северной области», вышедшем в 1918 году в Петрограде, по этому поводу:

«Настоящий учебный план является планом примерным. Школьные советы имеют право перемещать те или другие отделы курса из класса в класс, увеличивать или уменьшать число уроков с тем, однако, непременным условием, чтобы общая сумма часов, отводимых в настоящем плане на данный предмет... а также общая сумма обязательных часов для данного класса оставалась неизменной».

Много времени уделял проблемам обучения иностранным языкам Совет экспертов, включавший в свой состав как наиболее выдающихся, всемирно-известных филологов, так и преподавателей-практиков, посвятивших свою жизнь строительству прогрессивной русской, а затем и новой советской школы.

История создания Совета экспертов такова.

В Петрограде в конце 1918 года по инициативе В. Р. Менжинской состоялось совещание, посвященное вопросам организации особой комиссии при культурно-просветительном отделе, которая взяла бы на себя как разработку теоретических вопросов в области народного образования, так и проверку и инструктирование городских школ.

Было выработано положение о Коллегии экспертов при Комиссариате народного просвещения Северной области, которое гласило, что

«1. Для содействия учащимся и проведения в жизнь идей новой школы, для упорядочения учебной жизни, для составления и рассмотрения различных программ и учебных планов, для ревизии части школ, для всякого рода педагогических экспертиз учреждается Коллегия экспертов при Комиссариате народного просвещения Северной области.

2. Коллегия экспертов состоит из двух тесно между собой связанных организаций: Совета экспертов и экспертных комиссий»<sup>1</sup>.

Работа Совета экспертов шла в двух направлениях: теоретическом и практическом. Совет экспертов принял деятельное участие в обсуждении и подготовке Петроградского проекта Декрета о Единой школе. После этого эксперты работали над учебными планами и программами.

Совет экспертов включал в себя ряд предметных комиссий. Иностранный язык был отнесен к гуманитарной секции, которую возглавлял В. А. Десницкий, вопросы же, непосредственно связанные с иностранным языком, были в компетенции Н. К. Эрделя<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 1. Ед. хр. 452, л. 33.

<sup>2</sup> «Вестник Просвещения». Пг., 1919, № 1—6, стр. 77—78.

Венцом объединенных усилий деятелей народного просвещения в Ленинграде была Примерная программа по иностранным языкам, вышедшая в 1919 году<sup>1</sup>.

Цель обучения иностранным языкам в школе, как она ставилась в программе,— 1) понимание живой иностранной речи, 2) умение вести на иностранном языке несложную беседу, 3) умение самостоятельно читать современную иностранную книгу средней трудности литературного или научно-популярного содержания и 4) общее ознакомление с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается.

Стало быть, петроградцы совершенно по-иному представляли себе цели обучения иностранным языкам, чем москвичи, относившие обучение устной речи за пределы школы («на высшие курсы»).

Устная речь, по петроградской программе,— цель и средство обучения, база, на которой должно строиться все преподавание нового иностранного языка в школе.

Путь к чтению познавательной литературы лежит через устную речь, причем умение читать и переводить используется как для расширения общеобразовательных познаний учащихся, так и для приобретения сведений из области науки, техники, промышленности.

Грамматика ограничивается рациональным минимумом, изучается в определенной системе, последовательности и достаточно полно.

Первая петроградская программа, отразив в себе знакомые прогрессивные черты новой методики, определившейся на Всероссийском съезде лиц, интересующихся преподаванием новых языков, в 1912 году была, вместе с тем, значительным шагом вперед на пути создания советской методической теории. Она очень конкретна, последовательна. Учебный процесс рассмотрен полно и глубоко. Практические положения сопровождаются логичным теоретическим обоснованием.

Анализируя работу, планы и программы Комиссариата просвещения Союза коммун Северной области, профессор Ф. Ф. Королев подчеркивал принципиальное их отличие от московских тезисов. «Здесь планы и программы построены по предметам. Внутри каждого предмета программный материал расположен в связи с логикой предмета и требованиями дидактики. Вооружение учащихся системой знаний ставилось в центр внимания. Формулировка Нар-

---

<sup>1</sup> Сокращенный текст программы приводится в приложении. См. Приложение № 2.

компроса «изучай жизнь, а не русский язык и арифметику» в этих программах заменена формулировкой «изучай основы наук в определенной системе»<sup>1</sup>.

Однако, несмотря на принципиальные различия, московские тезисы и петроградская программа имеют и родственные черты.

Основное, что их сближает — это признание огромных познавательных возможностей иностранного языка.

Иностранные языки используются для широкого общего развития юношества, приобщения молодежи к научным и духовным богатствам страны изучаемого языка.

Этот тезис существовал и в предреволюционной прогрессивной педагогике, но только сейчас он приобрел яркую социальную направленность. Приняв эстафету у передовых представителей русской школы, советские педагоги приступили к осуществлению системы мер по реализации воспитательного потенциала иностранного языка. Содержание обучения этому предмету все больше и больше пронизывается идеей интернационализма.

Итак, одинаково признавая решающее значение за практическими языковыми навыками, петроградцы отдавали предпочтение устной речи, как основной цели начального и одной из целей конечного этапов обучения. Москвичи же выдвигали на первый план чтение и перевод на протяжении всего времени овладения языком.

Осенью 1918 года в Петрограде образовался Главный комитет по наглядным учебным пособиям. Во главе этой организации встал Народный комиссар просвещения А. В. Луначарский.

Главный комитет учредил Экспертную палату по наглядным пособиям и создал Исполнительную комиссию. В функции Исполнительной комиссии входило практическое осуществление мер, принятых и разработанных Главным комитетом.

Экспертная палата была организована в октябре 1918 года. Сначала в ее состав входило 11 секций, а к 1919 году число секций увеличилось до 18.

Каждая секция состояла из председателя и двух членов.

Секция иностранных языков шла под № 12 и включала следующие имена: профессор Ф. А. Браун — председатель, А. А. Брок, Е. И. Нусбаум<sup>2</sup>.

Задачи секции заключались в разработке научных основ наглядности, в пропаганде последней, как одного из главных принципов советской дидактики, а также в руководстве изготовлением пособий.

Уже к 1920 году секция рассмотрела ряд проблем, связанных

---

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958, стр. 223.

<sup>2</sup> «Вестник наглядных пособий». Пг., 1920, № 1, стр. 38.

с наглядностью как для первого периода преподавания, так и для старшей ступени. Была проделана значительная работа по созданию моделей для начального этапа обучения иностранным языкам. «Опыт учит,— писала комиссия в журнале «Вестник наглядных пособий»,— что при усвоении простейшего лексического состава большую пользу могут принести модели предметов в тех случаях, когда самих предметов в классе нет».

«Применение наглядности облегчает главную задачу наглядного обучения — звуковое обозначение предмета на изучаемом языке ассоциируется в памяти учащегося не с соответствующим словом родного языка, а непосредственно с представлением о самом предмете»,— говорили они<sup>1</sup>.

«Секция выработала список необходимых моделей, разбив их на 6 групп: 1) кукла; 2) мебель; обстановка одной комнаты; 3) посуда — столовая и кухонная; 4) хозяйственные принадлежности, как-то: тележка, сани, щетки, гребенка, зеркало, ножницы, ложка и пр.; 5) часы деревянные (диаметром около 30 см) с передвижными стрелками; 6) животные — лошадь, собака, корова и т. д. и т. д.»<sup>2</sup>.

Предметом особого изучения секции были стенные картины для преподавания иностранных языков.

Подробно, во всех деталях, изложили члены секции требования к этому виду наглядности (размер, оформление, раскраска и т. д.). Тематику картин они предлагали согласовать, точнее, определить на основании «Примерной программы по иностранным языкам», изданной Отделом подготовки учителей Комиссариата народного просвещения.

Несмотря на то, что на старшей ступени обучения, в основном, занимались чтением образцов литературы, и здесь тоже большое значение придавалось наглядности: хорошим иллюстрациям, воспроизведенным на диапозитивах. Например, иллюстрации к сказкам Андерсена, к «Вильгельму Теллю» Шиллера и др.<sup>3</sup>.

Работа в области иностранных языков продолжала углубляться и расширяться. Всей научно-методической деятельностью в Петрограде руководил Научно-методический совет Петроградского ОНО, точнее, секция (или комиссия) по иностранным языкам, которую возглавлял Н. К. Эрдель, и которая подчинялась Петроградскому Подгучу<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> «Вестник наглядных пособий». Пг., 1920, № 1, стр. 57—58.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Научно-методический совет возник на базе Совета экспертов. Подгуч — Отдел подготовки учителей. ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед-хр. 739, л. 49.

Необходимо было пересмотреть и переработать учебные планы и программы, изданные в 1919 году, учтя опыт работы за время их действия.

В обсуждении программы приняли участие районные совещания преподавателей иностранных языков. На этих совещаниях выяснилось, что фактически иностранные языки в преобладающем большинстве школ с 1919 года изучаются уже в первой ступени, а не во второй, как это было предусмотрено официальными документами.

Исходя из этого, комиссия по иностранным языкам Научно-методического совета решила предложить перенести начало обучения иностранным языкам в школу I ступени.

На подготовительном этапе работы над программой решались следующие вопросы:

1. Какое количество иностранных языков следует отнести к числу обязательных — один или два?
2. Общая продолжительность курса по иностранному языку и количество недельных часов.
3. Какие изменения в общем распределении учебных часов по предметам I ступени необходимы при перенесении иностранного языка на I ступень.

Комиссия по иностранным языкам подчеркнула, что первые два вопроса зависят от цели обучения иностранным языкам.

В объяснительной записке к программе цели обучения формулируются так:

- «1) понимание живой иностранной речи;
- 2) умение вести несложную беседу;
- 3) умение самостоятельно читать иностранную книгу средней трудности литературного или научно-популярного характера;
- 4) общее знакомство с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается».

«Признавая такую формулировку целей правильной, следует ее несколько расширить, указав на то, что преподаванию иностранного языка не чужды задачи умственного развития учащихся и задачи воспитательные, присущие любому учебному предмету Единой Трудовой школы»<sup>1</sup>.

«Для достижения этих целей необходимо:

- 1) ограничиться одним обязательным языком (для учащегося);
- 2) отводить на изучение иностранного языка не менее семи лет. Из семи лет три года — I ступень, а четыре — вторая»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 35 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, лл. 36 и 36 об.

Изучение обязательного языка начинается в классе «В» и продолжается до конца школьного курса при следующем числе недельных часов:  $5+4+4+4+4+3+3=27$  часов.

«Распределение всего курса на пропедевтический и систематический (основной), а последнего на три составные части, содержащие каждая по 2 класса, вызывается как соображениями практического, так и теоретического характера.

Пропедевтический курс, или подготовительный, имеет целью ввести детей в живую иностранную речь, что достигается в раннем школьном возрасте с наибольшим успехом. Поэтому-то пропедевтический курс и начинается в классе «В», где учатся дети 9—10 лет. Пять уроков в неделю дается для того, чтобы ребята имели почти ежедневную практику в разговорной речи»<sup>1</sup>.

Вслед за этим начинается систематический курс, который на младшей ступени (классы «Г» и «Д») должен дать учащимся элементарные знания языка и основные сведения по грамматике, но сведения еще не систематизированные. На средней ступени учащиеся приобщаются постепенно к чтению, а сведения по грамматике приводятся в систему. На старшей ступени (классы III, IV) в центре преподавания стоит чтение и знакомство учащихся с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается.

Таким образом, материал каждого года обучения находится в соответствии с возрастом, духовным и умственным развитием учащихся»<sup>2</sup>.

Для того, чтобы изыскать время на изучение иностранного языка в начальной школе (5 уроков в классе «В», по 4 урока в классе «Г» и «Д» — всего 13 уроков), комиссия предложила внести ряд изменений в распределение часов по различным предметам.

Таким был в общих чертах проект, составленный Комиссией по иностранным языкам и представленный ею в Научно-методический совет для дальнейшего рассмотрения.

Если программа 1919 года была первым самостоятельным шагом советских педагогов, то проект новой показал зрелость и глубину советской методической мысли.

Советские методы смело двинулись вперед.

Теперь иностранный язык причислялся к обязательным дисциплинам, становясь органической частью школьного обучения. За иностранным языком признавались право и возможность влиять на умственное развитие юношества. Конкретизировались общеобразовательные, педагогические и методические задачи.

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, лл. 36 и 36 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 37.

Для того, чтобы представить себе, каким прогрессивным было для того времени утверждение, что новые языки влияют на умственное развитие юношества, следует вспомнить, что это положение было начисто отмечено школой Берлица, его последователями и преемниками в разных странах мира.

Вот почему ко многим заслугам советских педагогов перед мировой методической мыслью можно отнести в числе первых признание роли иностранного языка в умственном развитии подрастающего поколения.

Другим значительным достижением нового программного документа был перенос начального этапа обучения на I ступень.

Все время на протяжении рассматриваемого периода советской методики в ней была сильна тенденция начинать обучение иностранным языкам как можно раньше.

Еще в августе 1918 года в Петрограде ставился вопрос об изучении иностранного языка с 3-го класса (первой ступени), и многие учителя-энтузиасты на практике приступили к реализации этого плана. О необходимости раннего обучения иностранным языкам указывалось и в мартовских программных материалах в Москве в 1919 году, это стремление строителей Трудовой школы четко отразилось и в проекте новой программы.

Щедрой оказалась осень 1921 года для советской педагогики: в сентябре Петроград принимал гостей, приехавших на съезд словесников. Съезд был организован органами народного просвещения и научно-педагогическими обществами. Основная цель его — «обмен научными сведениями».

Наряду с другими вопросами обсуждалось и общеобразовательное значение иностранного языка.

Два доклада, сделанные на этом съезде, имели принципиальное значение для постановки филологического образования в СССР вообще и касались судьбы иностранного языка, в частности. Это доклады Л. В. Щербы.

Первый доклад назывался «Взаимоотношение русского и иностранного языка в школе»<sup>1</sup>.

С идеей взаимосвязи языков родного и иностранного мы уже сталкивались. Это о ней говорил в 1911 году Ф. А. Браун на заседаниях Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, А. Шавернева и Э. Э. Лямбек в 1912 — на съезде этого общества.

---

<sup>1</sup> «Родной язык в школе». Педагогический сборник М. — Пг., 1923. Кн. 1-я, стр. 94. Подробно деятельность акад. Л. В. Щербы исследована в работе Е. Б. Константинова «Методическое наследство академика Л. В. Щербы в области обучения иностранным языкам в средней школе». М., 1962.



Закрепить за иностранным языком прочное место в системе школьного обучения и дать ощутить результат работы над ним уже в самом процессе формирования языковых знаний и умений — вот основное содержание доклада Л. В. Щербы, имевшего большие и далеко идущие научно-практические последствия. Научить анализировать языковые явления, сравнивать их и противопоставлять — это Л. В. Щерба считал главным.

Второй доклад — «Формальное направление грамматики» посвящался коренному вопросу о цели и методах преподавания грамматики родного языка.

«Учительским праздником» называли этот съезд его делегаты. Педагогический сборник «Просвещение» писал в 1922 году:

«В последний день съезда, когда удовлетворенная результатами работы и радостно возбужденная масса учительства прощалась со своими руководителями, один из участников съезда выразил общее настроение следующими словами: «Когда я три недели тому назад пришел в эту залу и увидел несколько сот изголодавшихся беспаспортных учителей, привезших из своих углов очень мало знаний и опыта, но очень много озлобления и отчаяния, я с недоверием слушал речь председателя, призывающего к серьезной и вдумчивой работе. Я заранее был уверен, что важные, волнующие мысль и воображение вопросы, поставленные председателем на разрешение съезда, будут сметены, вытравлены из порядка дня другими, более насущными вопросами о пайках и сапогах для учителей, в лучшем случае о дровах и учебных пособиях для школы... И вот в последний день нашего учительского праздника я должен констатировать, что прекрасно ошибался, что в течение трех недель тысячи педагогов с жадностью и напряженным вниманием следили за работами съезда, забывая о своих личных нуждах»<sup>1</sup>.

Забыв о своем личном, стали работать они и приехав домой, в школу.

---

<sup>1</sup> «Просвещение». Педагогический сборник. Пг., 1922. № 1, стр. 228—229.

### Г л а в а III

## ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ В ШКОЛАХ

Положение иностранного языка находилось в прямой зависимости от состояния школьного дела в целом. В 1918—1920 годах наблюдалось заметное разнообразие в содержании образовательной работы в школе. В этот период времени, — отмечает Ф. Ф. Королев, — нельзя говорить о коренной перестройке. Можно утверждать лишь, что было положено начало всестороннему глубокому преобразованию старой школы<sup>1</sup>.

Обобщая свои наблюдения, школьный инструктор Петроградской губернии К. Никонов писал в отчете:

«Реформа школы в 1918 — 1919 учебном году в Петроградской губернии не носила массового и глубокого характера ни в своей внешней сущности (замена школ старых типов Единой Трудовой школой), ни во внутренней (применение принципов Трудовой школы в обучении и воспитании)»<sup>2</sup>.

Как уже отмечалось, это было время больших полномочий, данных местным органам народного просвещения и руководителям школ.

Педагогические советы, отделы народного образования на местах, реализуя основные положения школьной политики, решали все частные проблемы применительно к своим условиям. Им было дано право участвовать в составлении программ, определять содержание и объем учебного материала, изменять при необходимости сетку часов по тому или иному предмету и т. д.

Такая постановка дела стимулировала рост активности учителей, призванных решать судьбу своей школы, давала возможность мак-

---

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958, стр. 222, 303.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 83, л. 3.

симально учитывать специфику местных условий, укрепляла связь руководящих органов с широкими массами учительской общественности, учащимися, с родителями.

Для первого периода становления совершенно новой системы народного образования, принимая во внимание необозримые размеры страны, неискушенность тех, кто взял в руки дело народного просвещения, — это была рациональная и необходимая мера.

Права, предоставленные школьным советам и местным органам просвещения, породили «невиданное в истории педагогическое творчество: тысячи комиссий трудились над созданием учебных планов, программ»<sup>1</sup>.

«Задолго до опубликования Наркомпросовских программ предметные комиссии, созданные в Костроме летом 1918 года, разработали новые школьные программы и учебные планы (примерные), и в начале 1918 — 1919 учебного года они были утверждены губернским отделом народного просвещения.

В учебный план II ступени входил иностранный язык с 1-го по 4-й класс по 3 часа в неделю»<sup>2</sup>.

2 июня 1920 года был подписан циркуляр Черниговского губернобраза о планах обучения семилетней школы, куда вошел и иностранный язык<sup>3</sup>.

Учебные планы и программы, созданные инициативными группами Иваново-Вознесенских учителей, были построены на предметной системе. Благодаря программно-методической работе передовых учителей Иваново-Вознесенские школы II ступени имели учебные планы на 1918—1919 и 1919—1920 учебные годы.

План на 1918—1919 учебный год включал французский и немецкий языки как предметы «дополнительные», отводя на них:

Язык	Группы			
	1	2	3	4
Французский . . . . .	3	2	2	2
Немецкий . . . . .	3	2	2	2

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958, стр. 181.

<sup>2</sup> И. И. Емельянов. Советская школа в Костромской губернии в период военной интервенции и гражданской войны (1918—1920 гг.). М., 1954.

<sup>3</sup> Архив Черниговской области. Ф. 13. Оп. 1. Ед. хр. 1, л. 76.

В 1919 — 1920 учебном году положение дел меняется: учебный план II ступени, «принятый общим собранием школьных работников», включал иностранные языки как дисциплину «обязательную», отводя на них то же количество недельных часов<sup>1</sup>.

Учебный план Дальневосточной Республики включал иностранный язык во II ступень со следующей сеткой часов:

I	II	III	IV (дополнительный)	Итого
5	5	5	5	20 час. <sup>2</sup>

Сотни самых разнообразных планов были написаны в 1918 — 1920 годах.

5-я советская школа Вышнего Волочка работала по плану, составленному ее учителями и утвержденному советом школы.

Проект костромских программ предусматривал 12 часов в неделю на изучение иностранного языка во II ступени<sup>3</sup>.

А вот как выглядел учебный план (примерный) Воронежского городского отдела народного образования.

	Группы					
	I	II	III	IV	V	Всего
<b>Школа первой ступени</b>						
Иностранные языки . .	—	—	—	4	4	8
<b>Школа второй ступени</b>						
Иностранные языки . .	4	4	4	4	—	16 <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Н. И. Красовская. История советской школы в Иваново. 1917—1925 гг., М., 1953.

<sup>2</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг., М., 1958.

<sup>3</sup> «Советская газета». Орган Костромского Совета депутатов трудящихся. 1918, декабрь.

<sup>4</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг., М., 1958, стр. 231.

Однако, несмотря на пестроту и разноречивость в планах, ясно прослеживаются две общие для всех тенденции. Первая — сделать иностранный язык обязательным предметом Единой Трудовой школы и вторая — уделять ему от 3 до 5 недельных часов из всего бюджета школьного времени.

В глаза бросается и еще одна характерная деталь: иностранные языки, как и будни школы, были в фокусе внимания всей общественности: центральная пресса и маленькие информационные листы в столице и небольших городах систематически рассказывали о том, чем живет школа.

В газете «Правда», наряду со статьями огромного идейно-политического или хозяйственного значения, можно было увидеть заметку о новой школе, об учебном плане.

В номере газеты за 25 декабря 1918 года сообщалось, например, что на улице Баумана в Москве была открыта новая трудовая школа, в которой будут преподаваться «русский язык, история, география, естественные науки и один из живых иностранных языков»<sup>1</sup>.

«Советская газета» — орган Костромского Совета депутатов трудящихся за 1918 год — сообщала, что в пятницу, 25 (12) октября, заседал ряд предметных комиссий; в четверг, 14 (1) ноября, объявили, что в школе II ступени введено предметное обучение; и что «в пятницу, 15 (2) ноября 1918 года в 8 часов в губернском отделе просвещения обсуждались программы по новым языкам...»

Газета широко оповещала трудящихся города о расписании работы предметных комиссий и о содержании этой работы. Под рубрикой «К разработке программ Единой Трудовой школы» помещались информации такого характера: «В четверг, 28 ноября, в 8 часов вечера, заседает комиссия по новым языкам в губернском отделении просвещения»; или «В воскресенье, 8 декабря (25 ноября) 1918 года, и во вторник, 10 декабря (27 ноября), в 8 часов вечера, заседает комиссия по немецкому языку»<sup>2</sup>.

Анализируя состояние школьного дела в России с 1917 по 1920 год, профессор Ф. Ф. Королев высказал мысль, что постановка обучения в городах выгодно отличалась от сел и деревень.

Это верно, но столь же верно и то, что именно в небольших (по количеству жителей) населенных пунктах была поразительная тяга к изучению иностранного языка. Понятие реформы в образовании там, в отдаленных от центра частях России, как-то больше, чем в крупных городах, ассоциировалось с бесплатным всенародным изучением иностранного языка.

<sup>1</sup> А. О. Логинава. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 г. М., 1953.

<sup>2</sup> «Советская газета» Орган Костромского Совета депутатов трудящихся. 1918, декабрь.

В небольших населенных пунктах, где иностранный язык до революции почти не изучался, этот вопрос возникал в народной гуще, его поднимали сами жители.

Тяга к иностранному языку этих полурабочих, полукрестьян, видимо, вытекала из их растущего самосознания, из желания вырваться из темного царства невежества. Может быть, какую-то пока еще и небольшую роль играла мысль, заложенная в самой сути промышленного рабочего, о великой силе интернационального братства трудящихся.

Жиздринский уезд Калужской волости. Село Песочного завода. Как жилось там голодной весной 1919 года? О чем думали жители, каковы были их планы?

4 марта все пришли на собрание.

«Слушали:

- 1) Выборы представителя от учащихся в Волостной Совет по Народному образованию.
- 2) О введении в школах уроков немецкого языка...

Постановили:

- 1) Большинством избрана учительница Дынина Александра Васильевна.
- 2) Ходатайствовать перед Жиздринским Уездным Отделом Народного образования о назначении учителя немецкого языка для школ села Песочного завода.

Уроки распределяются: на Верхнем заводе — 24 урока, в школе Нижнего завода — 6 уроков. Вместе с этим обратиться к Фаянсовой фабрике с просьбой предоставить учителю немецкого языка для проезда из школы Верхнего завода в Нижне-заводскую школу лошадь.

Предложить М. И. Песоченской занять 6 уроков немецкого языка в 11-ой школе.

В Жилинской школе предоставить преподавание немецкого языка учительнице А. Я. Мастеровой.

- 3) Об организации горячих завтраков.
- 3) Поставить коров и положить сено при здании школы II ступени, о чем просить фабрично-заводской комитет предоставить помещение для предназначенной цели. Печение хлеба желательно производить в одной хлебопекарне.

Председатель собрания — А. А. Толмачев.

Секретарь Д. И. Линева<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Госархив Калужской области. Ф. 936. Оп. 1, д. 11, л. 53

Ф. Ф. Королев, как бы напутствуя тех, кто трудится над материалами в читальных залах и хранилищах архивов, писал, что «...о действительном состоянии школьного дела, о фактическом содержании образования и обучения в школе нельзя судить на основании только официальных документов — постановлений и деклараций Наркомпроса... Как показывает анализ фактического материала, многие постановления и декларации Наркомпроса, его предписания и рекомендации выполнялись на местах далеко не в полном объеме и далеко не точно, а некоторые из них остались просто на бумаге».

«О действительном состоянии школьного дела в стране нельзя судить и на основании одной педагогической литературы того периода, ибо статьи, заполнявшие центральные и местные педагогические журналы, на девять десятых представляют собой абстрактные рассуждения о том, какой должна быть новая, советская школа. В них недостаточно освещалась фактическая жизнь школы. Только в хронике журналов, в отдельных обзорах можно найти материалы, рисующие реальную действительность»<sup>1</sup>.

Исчерпывающее, до наивности искреннее описание реального положения дел, настроения и стремлений людей буквально пропитало старый протокол собрания. Это не декларация, не предписание, не абстрактные размышления. Это сама жизнь.

Жизнедеятельность школ зависела от ряда обстоятельств и прежде всего от людей.

В кратких анкетных данных членов С.-Петербургского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, 1912 года, в графе «местожительство» можно было увидеть название маленького города Вышний Волочек.

В 1912 году, когда не все нефилологи столичных городов и университетов обнаруживали интерес к молодому обществу и его деятельности, Вышний Волочек заявил о своей готовности изучать и пропагандировать новые филологические и методические идеи, высказанные на семи заседаниях общества такими выдающимися представителями отечественной науки, как Ф. Браун и Э. Леве, Э. Лямбек и Л. Щерба.

И снова Вышний Волочек одним из первых ввел обучение иностранному языку. В школах города изучались как французский, так и немецкий языки<sup>2</sup>, преподаватели разрабатывали и обсуждали учебный план и сетку часов по этим дисциплинам<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Ф. Ф. Королев. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1921 гг. М., 1958, стр. 276.

<sup>2</sup> Госархив Вышнего Волочка. Ф. 26, д. 329.

<sup>3</sup> Там же, д. 292.

Иностранные языки изучались в Гомельской губернии, в Пермской области<sup>1</sup>, в г. Нежине<sup>2</sup>.

В Костроме, как и в Петрограде, иностранный язык изучался в школах I ступени.

Он был введен в качестве дисциплины, необязательной для учеников, но рекомендуемой для школ<sup>3</sup>.

Время было трудным, боевым, и многое препятствовало планомерной школьной работе. Было мало учителей, не хватало учебников.

Те школы, которые попадали в благоприятные условия и имели преподавателей и учебники, работали по старым пособиям самого разнообразного качества и направления.

Чаще всего встречаются имена таких авторов, как Глезер и Пецольд, Эрдель (немецкий язык), Коноф, Шансель и Глезер, Эрдель и Быховский (французский язык). Сохранились и долгое время не имели конкурентов учебники Фельи и Мартена, издания Манштейна, стенные картины (предназначенные для изучения иностранных языков) типа Гельцеля и Лёше.

Эти пособия, как и другие материалы, дают основания утверждать, что во многих школах применялся тот самый «русский вариант натурального метода», в создание которого вложили столько усилий и страсти пионеры новой методики в России в предреволюционный период: В. П. Каховский, Е. А. Леве, Л. Лёше, Э. Э. Лямбек, А. Плестерер, Э. Я. Рудомино, Е. Рунге, В. Я. Стоюнин, Н. Фену, Б. Флейшгут и десятки других ученых-теоретиков и педагогов-практиков.

---

<sup>1</sup> О. А. Логинава. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 г. М., 1953.

<sup>2</sup> Госархив Черниговской области. Ф. 13. Оп. 1. Ед. хр. 90, лл. 54, 195.

<sup>3</sup> «Советская газета». Орган Костромского Совета депутатов трудящихся. 1918, декабрь.



## Г л а в а IV

### ПОДГОТОВКА КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

«От Народного Комиссара по Просвещению. ...учитель, подлинный учитель, учитель, каким он должен быть,—должен, прежде всего, быть с народом во всех его переживаниях...

Слава тем, кто в тяжкий час испытания огнем, окажется с народом, каков он есть».

Народный Комиссар по просвещению А. Луначарский.

12 ноября 1917 г.»<sup>1</sup>

В этих словах первого наркома по просвещению сказано основное: учитель должен быть с народом.

Воспитать народного учителя — такой была задача, вставшая перед советским государством.

К ее реализации и приступил Отдел подготовки учителей (Подгуч) Народного комиссариата по просвещению в Петрограде, Москве,— по всей стране, в тех ее частях, где к тому времени уже победила советская власть.

С учителями иностранных языков дело обстояло особенно плохо. Еще московский съезд лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков, отметил с тревогой большие и серьезные пробелы в этой области.

Пороки, присущие дореволюционной системе подготовки учителей новых языков, заключались как в крайне недостаточном количестве специалистов по этой дисциплине, так и в неудовлетворительном качестве их образования.

По сути дела, иностранные языки в России до Октябрьской революции и по вполне понятным причинам в первые послерево-

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 5. Ед. хр. 43, л. 2. Этот документ был опубликован в Известиях Совета рабочих и крестьянских депутатов.

люционные годы преподавались людьми, не имевшими ни должной общепедагогической, ни методической подготовки.

Этой подготовки не получили даже люди, окончившие специальные учебные заведения, а ведь они составляли наиболее квалифицированную часть преподавателей иностранных языков. Что же тогда могла дать новой Трудовой школе весьма распространенная категория «домашних наставников и наставниц» по иностранному языку, доставшаяся нашему веку по наследству от XIX столетия!

Работа по подготовке учителей новых языков в Москве, Петрограде, Казани, Саратове и в других городах развернулась уже с осени 1918 года.

Главной отличительной чертой системы образования в молодой советской стране (всех педагогических учебных заведений, в том числе и тех, которые готовили преподавателей иностранных языков) была их демократичность, доступность широким народным массам, их бесплатность.

## **КРАТКОСРОЧНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Нехватка преподавателей иностранных языков вообще и, в частности, преподавателей, удовлетворяющих требованиям новой школы, вынудила приступить к краткосрочной их подготовке.

Курсы иностранных языков, функционировавшие с 1918 по 1921 год, были двух категорий: одни были детищем Народного комиссариата по просвещению, список других состоит из названий известных еще до революции учебных заведений с традицией и доброй славой.

В Петрограде в первые годы после революции большую роль в воспитании кадров учителей иностранных языков играли курсы, начавшие свою деятельность еще до 1917 года.

### **КУРСЫ, НАЧАВШИЕ РАБОТУ ДО ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Особое место в истории нашей педагогики и методики обучения иностранным языкам занимают курсы М. А. Лохвицкой-Скалон<sup>1</sup>.

Курсы иностранных языков Лохвицкой-Скалон были педагогическим учебным заведением. Главной целью их являлось «практическое изучение языка с преимущественно педагогической подготовкой».

---

<sup>1</sup> В Петрограде в это же время существовали курсы иностранных языков Бобрищевой-Пушкиной, Высшие курсы французского языка. Педагогические курсы при Центральном педагогическом музее и др.

Архивные документы свидетельствуют о том, что М. А. Лохвицкой-Скалон принадлежало несколько курсов. Те, о которых сейчас пойдет речь, располагались в доме № 9 по Кузнечному переулку; там же и жила М. А. Лохвицкая-Скалон.

Осенью 1918 года она передала этот дом и курсы со всем оборудованием 3-му педагогическому институту<sup>1</sup>.

Во время революционных боев в Петрограде дом Лохвицкой-Скалон был сильно обстрелян, она получила ранение в сердце и аорту и долго болела. Поправившись, она стала активно участвовать в создании новой советской школы (1918—1923 гг.).

14 августа 1920 года она была направлена в город Новороссийск, где все время работала, хоть и была послана туда на лечение. Вернулась она 11 августа 1922 года.

Коллегия Наркомпроса на заседании 28 апреля 1923 года признала большие заслуги М. А. Лохвицкой-Скалон перед советской властью и в дореволюционный период перед народом и постановила выдать М. А. Лохвицкой-Скалон самую высокую пенсию (17-го разряда), чтобы дать ей возможность «приступить к изданию личных литературно-педагогических сочинений» (протокол 28/26)<sup>2</sup>.

На заседании Совета института 14 декабря 1918 года решался вопрос о том, придать ли курсы институту как факультет или организовать их на самостоятельных началах.

С речью в защиту курсов выступил С. К. Боянус. Он подчеркнул, что прошлые курсы имеют блестящие страницы: они воспитали и подготовили много людей, хорошо владеющих французским и немецким, а в последнее время и английским языком. Курсы пользовались широкой известностью в России. Бывало так, что число обучающихся на курсах достигало 1 000 человек<sup>3</sup>.

На этом заседании Совета было «постановлено: для обследования курсов иностранных языков Лохвицкой-Скалон образовать комиссию в составе С. К. Боянуса, В. Б. Школовского, Л. П. Якубинского, поручив комиссии представить свое заключение к следующему заседанию Совета».

Остались ли курсы Лохвицкой-Скалон автономной единицей при институте на какое-то время или слились с 3-м педагогическим институтом сразу, выяснить не удалось, да это и не имеет большого значения.

Для понимания процесса становления новой системы подготовки педагогических кадров важно другое — пульс учебной жизни курсов, его ритм и наполнение.

<sup>1</sup> Об этом обстоятельстве документы содержат противоречивые данные: в деле 2551, 15, 14, 104 сказано, что «Курсы М. А. Лохвицкой-Скалон (Ул. Марата, 27, Кузнечный пер., д. № 9) национализируются с 1 сентября 1918 г.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2895, л. 15.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 851, лл. 25 об., 26.

Обучение на курсах длилось три года.

Учебный план был разбит на две стадии — подготовительную (практическую) и университетскую. В практическую стадию входили <sup>1</sup>:

Наименование предмета	Француз- ский язык (к-во часов)	Немец- кий язык (к-во часов)	Англий- ский язык (к-во часов)
1. История . . . . .	1	1	1
2. География . . . . .	2	1	1
3. Литература . . . . .	2	2	2
4. Грамматика . . . . .	2	2	2
5. Письменные работы . . . . .	2	2	2
6. Упражнения по стилю . . . . .	2	2	2
7. Чтение с пересказом . . . . .	2	2	2
8. Чтение с литературным анализом	2	2	2
9. Фонетика начальная . . . . .	1	1	1
10. Устные пересказы с изложения- ми (письменными) . . . . .	2	2	2
Всего . . . . .	18	17	17

Все эти дисциплины велись преимущественно на изучаемом языке. На русском языке в это же время преподавались логика, психология и русская литература, по 2 часа в неделю каждая дисциплина.

Университетская стадия продолжала работу над курсом страноведения и включала, помимо него и разнообразных видов усвоения иностранного языка, еще ряд филологических дисциплин:

Наименование предмета	Француз- ский язык (к-во часов)	Немец- кий язык (к-во часов)	Англий- ский язык (к-во часов)
Введение в германскую филологию	—	1	—
Историческая грамматика . . . . .	2	1	2
История искусств . . . . .	1	2	1
Готский язык . . . . .	—	1	—
Древний и среднегерманский язык	—	2	—
Старофранцузский язык . . . . .	2	—	—
Англосаксонский язык . . . . .	—	—	2
Латинский язык . . . . .	2	—	2

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 1. Ед. хр. 479, л. 24.

К этой же стадии относился и цикл педагогических предметов, изучаемых на русском языке:

Педагогика и история педагогических учений . . . . .	3	3	3
Методика . . . . .	1	1	1
Пробные уроки . . . . .	2	1	1
Введение в языкознание . . . . .	2	2	2
Всеобщая литература . . . . .	2	2	2

Учебный план был необъятным. Гигантский размах истории языка, общеобразовательных и педагогических сведений и обширная языковая подготовка делали план едва ли осуществимым. На иностранный язык и предметы, изучаемые на иностранном языке, на курсах отводилось от 18 (на I и II курсах) до 20 (на III курсе) еженедельных часов.

В остававшиеся 3—4 часа в день нужно было уложить введение в филологию и историческую грамматику, историю искусств и старофранцузский язык, латынь и всеобщую литературу и многое другое, присоединив к этому педагогику и методiku. Это было нереально. Либо все эти глубокие области научных знаний нужно было превратить в поверхностный обзор, либо читать формально лекции, заведомо зная, что усвоить их содержание студент не сможет.

На курсах Лохвицкой-Скалон, как и во многих других учебных заведениях тех дней, прослеживается заметное влияние университетских традиций (обилие историко-филологических дисциплин теоретического характера) и признание необходимости широких педагогических сведений при практическом уклоне в обучении собственно языку,— три составные части современной системы подготовки учителей иностранного языка, претерпевшие со временем значительные качественные и количественные изменения. Причем, практико-педагогический уклон представляет собой отличительную черту этой новой системы.

Революция сильно изменила облик курсов: пролетарского происхождения слушатели вошли в их классные комнаты. Вместе с ними и многое другое.

## АНКЕТНЫЙ ЛИСТ

**Отдел Высших учебных заведений Союза  
коммун Северной области просит прислать ответ  
на следующие вопросы:**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Принимает ли Ваше учебное заведение без ограничений?  | Без ограничений.  |
| 2. Отменены ли вступительные и выпускные экзамены?   | Вступительные отменены, выпускные — коллоквиум.   |
| 3. Допущены ли преподаватели в Совет профессоров?  | Да.   |
| 4. Представлены ли студенты в Совете профессоров?  | Да.   |
| 5. Введены ли вечерние занятия?  | Да. Занятия днем и вечером.   |
| 6. Соответствует ли характер преподавания общественно-гуманитарных дисциплин новым социальным и государственным нормам в РСФСР?          | Поскольку это возможно при обучении новым языкам, в преподавании педагогики обращено внимание на социальное воспитание. |
| 9. Намечены ли какие-либо изменения в общем строе и плане преподавания в Вашем учебном заведении или факультете и в каком направлении?.. | Слияние с 3-м педагогическим институтом. Усиление практических занятий.   |
| 10. Партийный состав старостата...   | Сочувствующие новому строю» <sup>1</sup> .  |

Вот они — эти изменения. Слушатели принимаются без сословных ограничений, отменены вступительные экзамены, введены вечерние занятия для работающих, в высший научный орган курсов допущены преподаватели, стоящие ближе к студенчеству, с которым они сталкиваются на практических занятиях, коллоквиумах, лабораторных работах; допущены и сами студенты, чтобы приобщить их к управлению и организации, к научной работе курсов. Для их воспитания и общего развития, для их политической грамотности «обращено внимание» на социальное наполнение изучаемых дисциплин.

Скромный ответ дала М. А. Лохвицкая-Скалон на вопрос об изменениях в общем строе и плане преподавания. Дело было не в организационных переменах, выразившихся в слиянии с 3-м педагогическим институтом, и даже не в усилении практических занятий, хотя это было очень важно. Дело было в том, что «На лекциях, как по специальным предметам, так и по общеобразовательным (особенно по педагогике) подчеркивалась важность проведения

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2555. Оп. 1. Ед. хр. 117, л. 9.

радостного труда при всяческих занятиях с детьми, в том числе и языком»<sup>1</sup>.

Такая запись, сделанная в одном из журналов курсов, убедительно показывает глубину и размах «изменений в общем строе и плане преподавания».

Радостный труд, целесообразный, осознанный стал содержанием жизни студенческого и детского коллектива, составляя еще одну характерную особенность педагогической подготовки будущего учителя.

Первые ростки новых демократических и педагогических тенденций, пробивающиеся сквозь плотный покров сохранявших свою силу традиций,— так выглядело содержание работы курсов, такими были их учебные планы.

## КУРСЫ, НАЧАВШИЕ РАБОТУ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ

Прошли первые послереволюционные годы. Слились с педагогическим институтом имени Герцена курсы М. А. Лохвицкой-Скалон, внося свою значительную лепту в становление неофилологического факультета; угасла деятельность высших курсов французского языка, курсов Бобрищевой-Пушкиной и других с тем, чтобы способствовать появлению и развитию новых педагогических учебных заведений, влив в них свой опыт.

Работа по подготовке и переподготовке педагогических кадров становилась все более активной и разносторонней. Были курсы общепедагогического назначения для всех преподавателей, безотносительно к их узкой специальности, были и другие, организованные для учителей того или иного предмета.

Говоря о первых, нужно упомянуть о шестимесячных петроградских курсах для учителей Северной области, цель которых «...пропагандировать идеи новой школы и... показать применение идей трудовой школы на каждом учебном предмете».

Лекции на этих курсах, наряду с другими выдающимися деятелями просвещения Петрограда, читал А. В. Луначарский<sup>2</sup>.

Что касается вторых — курсов по подготовке преподавателей иностранных языков, то в первые годы после революции эти учебные заведения были двух категорий. Одни предназначались для лиц, владевших иностранным языком и нуждавшихся только в педагогической подготовке, а другие давали слушателям не только

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 1. Ед. хр. 470. л. 23.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 1. Ед. хр. 152, л. 36.

определенную сумму педагогических знаний, но также и знание иностранного языка.

Курсы второго рода преобладали. Они существовали в Москве и в Петрограде, в Казани и Серпухове. Перечисляя их, следует назвать курсы при Петргубкоммуне, известные под названием Первые коммунальные вечерние курсы новых языков (для взрослых). Располагались они по ул. Марата, д. № 27. По имеющимся данным курсы функционировали в 1920 и 1921 годах<sup>1</sup>.

В Москве в это же время успешно работали Педагогические курсы иностранного языка по Столовому переулку, д. № 10, на Маросейке, д. № 9. В Кривоарбатском переулке, д. 15 располагались 1-ые Московские педагогические курсы<sup>2</sup>.

## САРАТОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Работали в 1919 году Высшие педагогические курсы в городе Саратове, возглавляемые Е. Я. Кестер. Они возникли после революции, но, как и многие курсы, появившиеся еще до Октября, значительно приближались к высшему учебному заведению.

Программы и учебные планы Саратовских курсов были уже полностью отработаны и утверждены 4 августа 1919 года. В этих документах — черты сходства с курсами предреволюционного периода (типа курсов Лохвицкой-Скалон, Бобрищевой-Пушкиной и др.). Три самостоятельные обширные области научных знаний составили содержание как плана, так и программ: филологические, педагогические, общеобразовательные. Введение в языкознание, экспериментальная психология, история педагогических учений, школьная гигиена, история всеобщей культуры, история западно-европейской литературы, история искусств и античных литератур, история русской литературы и многочисленные виды работ по овладению иностранным языком — это далеко не полный перечень того, чем занимались слушатели.

Общеобразовательные и педагогические дисциплины преподавались на русском языке.

«Специальные предметы» читались на языке, изучаемом на соответствующем отделении. На романском отделении слушатели овладевали французским языком и литературой, в качестве второго языка преподавался итальянский. На французский язык на 1-ом году обучения отводилось 29 часов в неделю: 10 часов лекций, 8 часов

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2551. Оп. 1. Ед. хр. 2852 (дело не пронумеровано).

<sup>2</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 186.



практических занятий и 11 часов «практические упражнения в языке»<sup>1</sup>.

Была в учебном плане курсов и еще одна дисциплина, именовавшаяся «историей социализма». Основное ее назначение — идейно-политическое воспитание слушателей, ставшее одной из главных задач педагогических учебных заведений<sup>2</sup>.

С тех пор, как иностранному языку было дано полное право гражданства среди других учебных предметов Единой Трудовой школы, вопросы правильного идейно-политического воспитания будущих учителей иностранного языка непрерывно занимали умы первых строителей новой школы, руководителей Народного комиссариата по просвещению.

Для того, чтобы преподаватель стал проводником интернационального воспитания трудящихся России, мало было изменить содержание учебных материалов: не только тематика учебников и хрестоматий требовала пересмотра, коренные изменения были необходимы в идеологии тех, кто будет обучать. Этим целям служили наряду с другими дисциплинами лекции и занятия по истории социализма.

Политическое и широкое общее образование было тем фундаментом, на котором постепенно закладывался языковой и методический фундамент.

При курсах имелась «опытная школа». Учащиеся распределялись по классам в зависимости от знаний иностранного языка. Всего существовало три степени подготовки: «начальная группа», «средняя группа», «старшая группа».

Учебный план старшей группы представляет собой перечень почти всех тех видов практических занятий, которые предназначались и для слушателей.

Разбор авторов . . . . .	2 часа
Устный и письменный пересказ . . . . .	2 часа
Сравнительная стилистика . . . . .	2 часа
Упражнения в разговоре . . . . .	2 часа
Практические упражнения в литературе . . . . .	1 час
Грамматика . . . . .	1 час
Фонетические упражнения . . . . .	1 час
Выразительное чтение и декламация . . . . .	1 час

Всего на изучение иностранного языка в старшей группе школы отводилось 12 часов<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 197, лл. 6—9 об.

<sup>2</sup> Там же, л. 6.

<sup>3</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 197, л. 9.

Сами по себе занятия сводились к обилию упражнений в чтении, переводе, устной речи и носили весьма разнообразный и глубокий характер.

Курсы хорошо были оснащены всем необходимым. Только на приобретение литературы в первом полугодии 1919 года было израсходовано 80 000 рублей.

Много усилий приложила коммунистка Екатерина Яковлевна Кестер для того, чтобы курсы работали бесперебойно и четко. Ее интересовало все: назначили слушателям стипендию в размере 450 рублей в месяц, она добилась увеличения этой суммы вдвое<sup>1</sup>; небольшим оказался кредит, отпущенный в 1919 году, она доказала, что он должен быть доведен до 150 000 рублей в год. И все это она сочетала с педагогической и научной деятельностью, ее перу принадлежит не одна печатная работа<sup>2</sup>.

Обширная программа занятий, серьезная организация дела, усилия руководителей курсов выдвинули Саратовские курсы в число лучших учебных заведений страны.

## КУРСЫ НАРКОМПРОСА В МОСКВЕ

Иного характера, чем в Саратове, были курсы Наркомпроса в Москве, открывшиеся в ноябре 1918 года. Это было учебное заведение нового типа, большой профессиональной и практической направленности, резко отличающееся от всего ему предшествовавшего.

На курсах было три отделения: немецкое, французское, английское. Записалось 285 человек:

- на отделение английского языка — 120 человек,
- на отделение немецкого языка — 35 человек,
- на отделение французского языка — 100 человек,
- не указав точную специальность — 30 человек.

Совет курсов подчеркивал, что «Педагогические курсы иностранных языков являются учебным заведением специального назначения, специального характера, причем как их назначение, так и характер резко выделяют их среди других учебных заведений: помимо общеобразовательной, педагогической и общественной подготовки, они в своем учебном плане в области специальных курсов насчитывают предметы узкоспециальные, задача которых научить всесторонне и совершенно владеть языком<sup>3</sup>. И так, основная

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 197, лл. 3, 10.

<sup>2</sup> Там же, лл. 10, 11.

<sup>3</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 192, л. 1.

цель курсов — вооружить слушателей практическими языковыми навыками и методикой обучения иностранным языкам.

Последнему вопросу, а также тесно с ним связанной педагогической практике студентов в школе, уделялось очень большое внимание. Готовить учителя, любящего ребенка, понимающего его, способного стать воспитателем, передающим не только знания языка, но и, в равной степени, формирующим нового человека, — стало девизом всех педагогических учебных заведений страны.

Появилась необходимость найти пути и средства сочетания интенсивнейшей работы по формированию практических языковых навыков с широкой педагогической практикой будущих преподавателей.

Прежде всего, огромное значение придавалось учебной работе, непосредственному контакту слушателей с преподавателями, владеющими иностранным языком.

«Знание языка достигается систематическим расширением знаний и, в равной мере, постоянным культивированием навыков, закреплении их, превращением пассивно воспринимаемых знаний во всегда готовый принять формы живого слова материал. Для этого необходимы известные условия: достаточное число часов, отводимое на практические занятия, ограниченное число слушателей, известная изоляция их для общения на иностранном языке между собой, с преподавателем, с книгой»<sup>1</sup>.

«В настоящее время, — говорится в одном из документов, — при невозможности поездки за границу, при отливе преподавателей-специалистов, со все возрастающей трудностью приобретения иностранных книг, курсы являются единственным местом, где слушатели могут слышать иностранную речь, совершенствуясь в ней, изучать ее в непрерывном общении с преподавателями. В этих условиях польза от общения с преподавателем-специалистом приобретает, таким образом, особое значение»<sup>2</sup>.

Затем это общение с преподавателями использовалось для методической, педагогической и общеобразовательной подготовки слушателей и, что очень важно, для формирования таких необходимых учителю качеств, как самостоятельность и инициатива.

Так как занятия на курсах велись вечерами (с 17 до 20 часов 30 минут), то дневное, свободное от занятий, время планировалось частично использовать для тех видов языковой подготовки, которую сложно вмести́ть в узкие рамки учебных часов.

Помимо формирования языковых знаний, умений и навыков, курсы способствовали и общему развитию слушателей. Иностран-

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 192, л. 1.

<sup>2</sup> Там же, лл. 1, 2.

ный язык использовался как источник познания, как средство расширения общеобразовательного кругозора и интернационального воспитания трудящихся.

«По уставу на курсах могут устраиваться лекции эпизодически в свободное от занятий время. Для этих лекций могут приглашаться преподаватели высших учебных заведений. Лекции могут читаться на иностранных языках. С этой целью устанавливается связь между курсами и теми отделениями, которые работают в сферах знания, соприкасающихся с работой на курсах. Помимо практики в языке, лекции явятся источником культурного просвещения рабочих»<sup>1</sup>.

Слушатели изучали, кроме иностранного языка и методики его преподавания, и общеобразовательные дисциплины, так или иначе связанные с языком и культурой народа, на нем говорящего.

Важность и рациональность такого подхода к содержанию обучения станет еще более очевидной, если учесть, что слушателями курсов были не только лица со средним или высшим образованием, но и те, кто получил так называемое «домашнее образование» или окончил всего лишь начальную школу. Стремясь сделать доступным широким массам тружеников изучение иностранного языка, руководители местных органов народного просвещения не придавали решающего значения образовательному цензу слушателей. Это было специфичным для курсов Наркомпроса в Москве.

Вот данные об образовании слушателей курсов:

216 человек окончили курс средней школы (II степени);

40 человек имеют низшее образование;

20 человек закончили высшую школу;

9 человек получили домашнее образование<sup>2</sup>.

Из поступивших на курсы только 13 человек были преподавателями. Показательно и то, что среди слушателей были и служащие военных учреждений. Они составляли значительную часть всех поступивших: 38 человек<sup>3</sup>.

При курсах была хорошая библиотека, укомплектованная английскими, немецкими и французскими книгами.

Были у слушателей и руководителей курсов и свои планы на будущее. Этим планам посвящен § 29 устава курсов:

«Слушатели курсов командированы для усовершенствования своих специальных познаний за границу. В условиях настоящего времени это реализовать невозможно, но с прекращением войны такие поездки станут на очередь, как одна из насущных проблем такого учебного заведения.

---

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 184, л. 7 об.

<sup>2</sup> Там же, Ед. хр. 192, л. 3.

<sup>3</sup> Там же.

Для правильной работы в дальнейшем уже сейчас надо подготовить все необходимое для таких командировок.

Таковыми условиями являются поездки специально с целью завязать связи с университетскими кругами, получить там рекомендации на должность преподавателей.

Наладить контакты с научными центрами за границей, а для этого нужны личные контакты. (На все это испрашивается кредит 125 000 руб. на одну поездку в семестр сроком на 6 недель).

Ознакомиться с новинками литературы, в связи с тем, что с 1915 года южные запасы не пополняются»<sup>1</sup>.

Работа на курсах шла полным ходом. Наступило лето 1919 года.

Однако в связи с реорганизацией в системе педагогических учебных заведений, Педагогические курсы иностранных языков в 1919—1920 учебном году прекратили самостоятельное существование и слились с Институтом народного образования.

Московские курсы Наркомпроса — детище новой системы подготовки педагогических кадров. Педагогическому образованию слушателей уделялось здесь постоянное и серьезное внимание, и это отличает их от курсов дореволюционных, равно как и от Саратовских.

## РАБОТА КОМИССИИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ г. ПЕТРОГРАДА

Необычайная, своеобразная педагогическая школа создавалась в Петрограде. Она тесно связана с деятельностью Комиссии по иностранным языкам при Научно-методическом совете Петроградского городского ОНО, возглавляемой Н. К. Эрделем.

Комиссия работала с выдумкой, творческим огоньком, инициативно, дружно. История педагогического образования в СССР обязана ей такой новой формой переподготовки учителей иностранных языков, как районные совещания. Их цель состояла в укреплении связей с широкой массой учительства, с тем, чтобы руководящие органы народного просвещения постоянно были в курсе жизни школы и ее интересов. Совещания одновременно стали и средством обмена опытом, повышения квалификации и источником информации о положении дел на местах.

В пятницу, 24 июня 1921 года Научно-методический совет по иностранным языкам совместно с преподавателями районных школ 1-го района собрался для того, чтобы обсудить насущные вопросы преподавания.

Уже первое совещание показало, какой разумной была идея его созыва: помимо того, что руководители органов народного просве-

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 10. Ед. хр. 184, лл. 7 об., 8.

щения в Петрограде получили точную информацию о положении дел на местах, была обсуждена в общих чертах проблема краткосрочной подготовки преподавателей иностранных языков.

Комиссия по иностранным языкам проводила очень большую работу по организации обучения иностранным языкам, по пропаганде идей новой школы.

В 1920—1921 учебном году много внимания Комиссия уделяла краткосрочным вечерним курсам для преподавателей иностранных языков г. Петрограда.

«Недостаток в хорошо подготовленных преподавателях иностранных языков в Трудовой школе выдвинул (через посредство Научно-методического совета Соцвоса)<sup>1</sup> на очередь вопрос о краткосрочных курсах по подготовке преподавателей иностранных языков<sup>2</sup>.

Разработанные секцией иностранных языков названного совета материалы по этому вопросу были вынесены на обсуждение в экспертную комиссию Подгуча, где получили одобрение, после чего было приступлено к организации курсов (в помещении 1-ой советской школы, Разъезжая, 5)».

Надо сказать, что деятельность Подгуча по организации краткосрочной подготовки учителей в 1921 году носила очень активный характер. До 1921 года курсы, в основном, находились в ведении различных педагогических институтов, хотя уже с ноября 1920 года Подгуч начал играть руководящую роль в деле краткосрочной подготовки педагогов.

«Выяснить современное положение» и некоторые частные вопросы содержания и методов работы на курсах помог вопросник, разосланный по различным школам Петрограда<sup>3</sup>.

Помимо проблем организации, с помощью вопросника выяснялось общественное мнение и о содержании и плане работы. По существу, начиная с пятого пункта, все вопросы посвящены обсуждению дисциплин, которые должны изучать слушатели, и объему сведений по тому или иному предмету.

Прежде всего руководители курсов были озабочены содержанием и направлением педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Как организовать занятия педагогикой и методикой, представляющих собой главный смысл курсов, их основные дисциплины? Достаточно ли дать только знания педагогики и методики или «присоединить и некоторые науки из области языкознания?» — вот как был поставлен вопрос.

---

<sup>1</sup> Совет Соцвоса — Совет по социальному воспитанию.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 664, л. 36.

<sup>3</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 14.

Первоначально планировалось организовать курсы продолжительностью около 10 недель с таким расчетом, чтобы можно было прочитать слушателям 150 — 160 лекций.

Кроме того, в первом варианте проекта предполагалось организовать курсы 2-х типов — для лиц, готовящихся к преподавательской деятельности, и для тех, кто уже работает в школе, с различной продолжительностью занятий для каждой категории.

Однако затем, после совещания с представителями педагогической общественности, было решено создать лишь один общий вид курсов, но построить работу на них таким образом, «чтобы первая категория лиц участвовала в занятиях по всем предметам, а вторая занималась дидактикой и методикой, посещая остальные лекции лишь по желанию».

Дело в том, что, стремясь ликвидировать острый недостаток в учителях иностранных языков, петроградцы решили привлечь на эти курсы не только (а, может быть, и не столько) преподавателей, сколько лиц, владеющих иностранным языком и нуждающихся лишь в методической подготовке и некотором обобщающем курсе по филологическим дисциплинам.

Таким образом, эти курсы не ставили своей задачей языковую подготовку слушателей.

Комиссия учла все. Она подвергла детальному исследованию «Положение о краткосрочных курсах» и учебный план.

«Положение о краткосрочных курсах» было окончательно выработано на заседании от 25 июня 1921 года, 6 июля «Положение» было вынесено на общее собрание Научно-методического совета и получило полное его одобрение. В тот же день оно было передано заведующему Петроградским Подгучем тов. Ангерту, который и утвердил его<sup>1</sup>.

Был окончательно утвержден и административный аппарат курсов.

«В результате обмена мнений Комиссия постановила представить на утверждение в Подгуч следующий состав администрации курсов: заведующий курсами Н. К. Эрдель, помощник заведующего Л. А. Гец оргиевский — по французской группе, Э. А. Фехнер — по немецкой, С. А. Манштейн — по английской»<sup>2</sup>.

15 июля 1921 года Совет курсов, в состав которого были введены не только преподаватели, но и студенты (как и на всех других курсах, факультетах и в институтах), начал свою деятельность: утверждал штаты, планы, программу.

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, лл. 22 и 22 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 264, л. 104.

12 августа 1921 года состоялось заседание Президиума краткосрочных курсов. Речь шла о предстоящем собеседовании, которое должны были пройти лица, изъявившие желание заниматься на курсах.

Поступающих подвергли письменной и устной проверке. Для письменного ответа предлагалась тема: «Где, когда и как Вы научились иностранному языку?»<sup>1</sup> Ответ можно было давать в форме письма, связного изложения или краткой автобиографии, по объему не меньше одной страницы.

Этот письменный ответ был предметом устной беседы на иностранном языке.

Отдельной беседы по грамматике и стилистике не предполагалось, «вопросы такого характера могли быть заданы лишь в связи с ошибками».

На собеседовании присутствовали завуч, экзаменатор и заведующий курсами.

15 августа состоялось первое заседание Педагогического совета курсов в полном составе всех профессоров и лекторов, участвующих в работе курсов. Было составлено и утверждено расписание лекций<sup>2</sup>.

16 августа была произведена вступительная проверка знаний.<sup>3</sup> 17 августа фактически открылись курсы и началось регулярное чтение лекций.

Из плана становится ясно, что несмотря на «вопросник», предшествующий организации курсов, который включал пункт, говоривший лишь о «присоединении некоторых наук из области языкознания» как о дополнении к основному педагогическому циклу, время, отведенное на филологические дисциплины, значительно преобладало над методикой и дидактикой. Методика занимала 3 астрономических часа в неделю на каждом отделении, дидактика — всего сорок минут, т. е. 1 академический час, длившийся тогда на 5 минут меньше теперешнего. Все остальные дисциплины поглощали 18 недельных часов.

Таким образом, намерение придать курсам ярко выраженный педагогический уклон в исполнение приведено не было.

Однако следует учесть, что курсы были рассчитаны на лиц, изучавших язык для практических целей. Видимо, предполагалось, что недостаток в общем и теоретическом (языковом) образовании необходимо восполнить, прежде чем доверить слушателю курсов детскую аудиторию. И, конечно, сказывались и традиции, когда самое представление о неофилологии было неразрывно связано с определенными, устоявшимися нормами в образовании.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 29.

<sup>2</sup> Там же, л. 34.

<sup>3</sup> Там же.



**Учебный план краткосрочных вечерних педагогических курсов  
для подготовки преподавателей иностранных языков Единой  
Трудовой школы <sup>1</sup>**

Наименование предмета	Число лекций в неделю			Число лекций за весь курс			Примечание
	Нем.	Франц.	Англ.	Нем.	Франц.	Англ.	
Основы дидактики . . .	1	1	1	8	8	8	Лекции для всех совместно
Методика преподавания языка . . . . .	3	3	3	24	24	24	Отдельно для каждого отделения
Основы фонетики . . .	1	1	1	8	8	8	"
Грамматика и стилистика с практическими упражнениями . . . . .	6	6	6	48	48	48	"
Теория словесности . .	2	2	2	16	16	16	"
Историческая грамматика в связи с историей языка . . . . .	2	2	2	16	16	16	"
Европейская литература	2	2	2	16	16	16	"
История литературы . .	5	5	5	10	10	10	"

Эту традицию принесли с собой В. К. Петрова и А. А. Брок, Б. А. Кржевский и Э. Л. Радлов, А. А. Гюббинет и Л. В. Щерба — 14 виднейших ученых работало на курсах <sup>2</sup>.

Что касается содержания дидактики и методики, то программные разъяснения к курсу лекций раскрывают его в следующем виде.

«I. Основы дидактики (8 лекций).

Общие задачи обучения в трудовой школе.

Общая форма обучения. Воспитание воли, внимания, памяти.

Развитие самостоятельности и социальных стремлений.

II. Методика преподавания языка (24 лекции).

Обзор главных методов преподавания иностранных языков в их

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 6.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 7.

исторической последовательности. Психологические, логические и лингвистические основы методики.

Практические занятия.

Применение прямого метода преподавания иностранных языков на всех ступенях обучения. Рефераты и показательные уроки»<sup>1</sup>.

Среди привычных разделов в этой краткой схеме обращает на себя внимание «развитие самостоятельности и социальных стремлений».

Именно этой идейно-политической зрелости будущих преподавателей и способствовал курс дидактики, невзирая на его краткость. «Социальные стремления» неразрывно связывались с самостоятельностью, которой была пропитана вся атмосфера тех дней.

Учитель иностранного языка должен быть воспитателем подрастающего поколения, наравне со всеми другими он «должен быть всегда с народом».

И, если «целый ряд представленных по окончании курсов программ и подробнейших отчетных данных представляют собой ценный материал в архиве педагогического образования»<sup>2</sup>, то органическое единство частных методических и общих социально-политических проблем — его жемчужина.

Курсы, начавшие работу после Октября, были разнообразны и очень неоднородны. Одни содержанием своей работы приближаются к дореволюционным, других отличает яркая профессиональная направленность, несвойственная старой системе педагогического образования. Третьи, рожденные в Петрограде, явили невиданное в России массовое приобщение всех преподавателей города к новым педагогическим и методическим идеям, к обмену опытом, к школьному строительству. Четвертые сделали попытку привлечь на педагогическое поприще «лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков», но не владеющих методикой преподавания.

Они были разнообразны и неоднородны, но всех их объединял широкий демократизм, гуманизм, заложенный в самой постановке их работы. Всех их объединяло новое назначение иностранного языка, ставшего после 1917 года в России средством воспитания интернациональной солидарности трудящихся.

## **ФАКУЛЬТЕТЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗ(АХ)**

Из ВУЗ(ов), существовавших в России до революции и продолжавших некоторое время подготовку кадров учителей для Единой

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 739, л. 6 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 664, л. 36 об.

Трудовой школы, следует назвать Первый высший Петроградский педагогический институт, объединившийся в 1922 году с институтом им. Герцена.

Первый высший Петроградский педагогический институт — старейшая в России педагогическая школа. Он возник в 1860 году как педагогические курсы при СПб женских гимназических учреждениях ведомства императрицы Марии. В 1903 году курсы были преобразованы в Женский педагогический институт, переименованный в 1918 году в Первый высший Петроградский Государственный педагогический институт.

В состав института входил словесно-исторический факультет, в котором, наряду с другими (словесным, историческим), было и нефилологическое отделение, открытое в 1918 году, позже, чем остальные<sup>1</sup>.

Этот российский педагогический старейшина, в отличие от своего юного собрата, института им. Герцена, первым своим принципом провозгласил подготовку преподавателей языка, владеющих широким научным образованием и специальными методическими навыками в избранной области, а «развитие практических знаний» — вторым.

В связи с тем, что институт возник, формировался и развивался в дореволюционное время, требовалась перестройка содержания всей работы института, пропитанного классицизмом; ценными оставались знания и опыт — строительный материал для создания нового учебного заведения.

Органы народного просвещения при участии Совета института взялись за перестройку. Прежде всего были организованы специальные курсы «для ознакомления с новыми вопросами и проблемами педагогики, педагогической мысли, не нашедшими отражения в планах института». Для студентов двух последних курсов читался цикл лекций, включающий такие вопросы, как трудовой принцип в школе, новые типы школ в англосаксонских странах, педагогическая патология и т. д.

Начался пересмотр и принципов педагогической практики студентов — основного вопроса педагогического вуза.

В основу плана института на 1918—1919 и 1919—1920 учебные годы положены следующие соображения: «Кафедры методик являются центрами, объединяющими совместную работу ученых-специалистов и педагогов-практиков. Их совместными силами вырабатываются планы занятий со студентами, планы практики, проводятся опыты по внедрению новых методов преподавания»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 3976. Оп. 1. Ед. хр. 1009, л. 3.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, л. 58 об.

Отделению новых языков была придана опытная школа.

В июле 1922 года профессорско-преподавательский состав (вместе со студентами) был объединен с Педагогическим институтом им. Герцена, передав новой школе своих питомцев и их наставников, передав свой опыт, из которого ей предстояло отобрать лучшее во всех областях, в том числе и в подготовке учителей иностранного языка.

\* \* \*

В конце шестидесятых годов прошлого столетия начал свою сравнительно недолгую (пятидесятилетнюю) деятельность историко-филологический институт, преобразованный в Петроградский историко-филологический институт при Университете. Гуманитарный факультет в нем состоял из ряда отделений, в том числе и отделения новых языков<sup>1</sup>.

Институт был весьма своеобразным педагогическим организмом, отчасти научного (поскольку планы повторяли курс университета), отчасти педагогического профиля (благодаря введению педагогического цикла). После революции он готовил как учителей для Единой Трудовой школы, так и преподавателей высших учебных заведений<sup>2</sup>.

В институте преподавали известные ученые, авторы многочисленных научных трудов. Это профессора: Н. К. Гельвих (латинский язык), А. И. Малейн (история античной литературы), Ф. А. Браун, Д. К. Петров, Г. Л. Лозинский, В. М. Жирмунский (история национальных литератур), А. И. Введенский (философия), Э. Л. Радлов (педагогика), В. П. Семенов-Тяньшаньский (страноведение), Б. А. Фармаковский (история западно-европейских искусств), К. А. Перре (французский язык), работал там и Л. В. Щерба и один из его учеников и последователей В. А. Брим<sup>3</sup>.

В 1918—1919 учебном году, точнее осенью 1918 года, наряду с другими изменениями в структуре и содержании работы института, открылось новое нефилологическое отделение, готовящее преподавателей французского, немецкого и английского языков.

Сложной и необычной была структура института. Студенты подразделялись на: а) студентов института, состоящих одновременно слушателями университета, т. е. проходящих в институте основной четырехлетний курс и дополнительно участвующих в университетских занятиях, и б) студентов университета, одновременно состоящих слушателями института, изучающих (теоретически и практически) педагогические дисциплины в институте.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2856. Оп. 1. Ед. хр. 103, л. 2.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 264, л. 41.

<sup>3</sup> Там же, лл. 214—215.

Предметы, общие для всех отделений, состояли из дисциплин общественно-политической значимости и из весьма обширного педагогического цикла.

Специальные предметы отделения новых языков, или научная подготовка студентов (в университете), тоже предусматривала большую программу.

Вспомогательные предметы, или, как их называли в учебных планах 1918—1919 учебного года, «научная подготовка студентов в институте» — это целая группа дисциплин, возглавляемая «латинскими авторами» и замыкаемая методикой преподавания и «практическими занятиями» в Трудовой школе.

Кроме пестрого перечня «вспомогательных дисциплин», в план были введены и так называемые «рекомендуемые дисциплины», столь же пестрые по своему составу.

Общее впечатление от плана института такое, что его авторы пытались (и, видимо, тщетно) объять необъятное: греческие прозаики и поэты, общая фонетика, латинский язык с литературой, практические занятия русским, история языка и литературы и при всем этом педагогические дисциплины, отнесенные к разряду «вспомогательных».

В этой системе есть, однако, очень рациональное правило. Для практических занятий языком студенты распределялись по группам исключительно по степени их подготовки по иностранному языку. Студенты, хорошо владевшие языком, с самого начала зачислялись в старшую (четвертую) группу и занимались другими предметами, постепенно пополняя кладовую своих научных, общеобразовательных и педагогических познаний.

Была в ней и весьма разумная идея — дать студентам солидную сумму педагогических знаний.

Были введены и такие новшества: в течение учебного времени и особенно в летние триестры проводились экскурсии в музеи, библиотеки, на заводы, фабрики, фермы, огороды, опытные поля и т. д. для практических работ студентов и изучения трудовых процессов, которые им потом придется организовывать и вести в школе.

Равным образом для студентов новых языков организовывались поездки за границу для практики в живой речи, для ознакомления с постановкой школьного дела<sup>1</sup>.

До революции при Историко-филологическом институте существовала гимназия, именуемая филологической. После Октября гимназия при институте была сохранена и стала называться 34-я Советская трудовая школа, в которой студенты проходили практику по мето-

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 264, л. 42.

дике и педагогике, или, как ее тогда называли, «практикум по новым языкам»<sup>1</sup>.

Наступил 1922 год, а вместе с ним и конец самостоятельной, своеобразной и сумбурной деятельности института<sup>2</sup>.

Но на опыт институтов при университете и Первого высшего опиралась новая система подготовки педагогических кадров в СССР, извлекая уроки из неудач, кладя в основу достижения.

Когда в институте им. Герцена ученые обсуждали первый план, эти неудачи и достижения учитывались всеми, кто присутствовал на заседаниях Совета.

## ПЕТРОГРАДСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА. ФАКУЛЬТЕТ НОВЫХ ЯЗЫКОВ

«Признать, что вновь учрежденное в Петрограде учебное заведение должно быть причислено к разряду высших учебных заведений и присвоить ему наименование Третий педагогический институт», — такое постановление вынес Совет Третьего педагогического института в Петрограде 17 октября 1918 года<sup>3</sup>.

А месяц спустя, 17 ноября 1918 года, специальный декрет Совнаркома провозгласил рождение нового института — первого педагогического вуза молодой республики Советов.

На торжественном заседании ВЦИК, посвященном памяти А. И. Герцена (в связи с пятидесятилетием со дня смерти), 21 января 1920 года было решено переименовать III Педагогический институт в Педагогический институт им. А. И. Герцена<sup>4</sup>.

В состав III Педагогического института с момента его создания входил факультет, готовящий преподавателей новых языков, или, как его тогда называли, нефилологический факультет.

Нефилологический факультет Педагогического института им. Герцена — единственное в Петрограде и на всю северо-западную Россию высшее учебное заведение, выпускавшее в те годы преподавателей иностранных языков для новой Единой Трудовой

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2856. Оп. 1. Ед. хр. 112, л. 1 об.

<sup>2</sup> На 12-м заседании президиума Петропрофобра 4 января 1922 г. институт был ликвидирован. ЛГАОРСС. Ф. 2856. Оп. 1. Ед. хр. 129, л. 2.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 851, л. 3.

<sup>4</sup> 9 января 1925 г. Совнарком СССР принял решение объединить Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена, Институт дошкольного воспитания и Институт социального воспитания в одно высшее учебное заведение. ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 262, л. 93.

школы. Вот почему он занимает особое место в истории отечественной педагогики<sup>1</sup>.

Первые материалы о деятельности института относятся к ноябрю 1918 года.

Нелегким было начало его пути. «В связи с крайне тяжелым военным и экономическим положением» встал вопрос «об эвакуации III Педагогического института из города Петрограда». Решили «остановиться на двух городах: Перми и Екатеринбурге и отправить туда комиссию для уточнения ситуации на месте». Именно этой, далеко не научной проблеме, посвящалось одно из первых заседаний Ученого совета 18 декабря 1919 года под председательством ректора института А. П. Пинкевича<sup>2</sup>.

И вот, в такой напряженной обстановке принялись герценовцы за создание новой системы педагогического образования в России.

Почти еженедельно заседал Ученый совет. 23 ноября 1918 года на нем решалась судьба курсов Лохвицкой-Скалон<sup>3</sup>.

Декабрь, январь, февраль ушли на обсуждение многочисленных организационных и научно-административных вопросов.

Весной начались утверждения учебных планов. Сначала, 25 апреля 1919 года, рассматривались перспективы работы всего института<sup>4</sup>, а две недели спустя, 9 мая 1919 года, Ученый совет обсуждал учебный план нефилологического отделения<sup>5</sup>.

Как известно, в России не было традиций в подготовке учителей иностранных языков. Следовательно, у создателей первого плана не было опыта, столь необходимого во всяком деле. Опорой могли быть лишь университеты, готовившие людей больше для научной, чем для практической деятельности.

Это и ощущается в схеме первого плана: изобилие историко-филологических дисциплин, отсутствие общественно-политических, недостаточная практическая направленность и скудность педагогического (и методического) цикла.

Оказались в нем и лишние детали: язык эсперанто и педагогическое рисование.

Распределение учебных занятий представлялось в следующей схеме<sup>6</sup>:

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 28 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 851, лл. 28 об., 29.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 851, л. 2. Курсы Лохвицкой-Скалон и педагогические курсы Раева были материальной базой нового института.

<sup>4</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 857, лл. 23—26.

<sup>5</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 657, л. 30.

<sup>6</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 857, л. 30 об.

## Курс

- I Язык
    - География
    - История

} данной страны

  - Общий курс истории литературы
  - Введение в языкознание
- II История языка (с чтением текстов)
    - Введение в (романо-германскую) филологию
    - Сравнительное языкознание
    - История, литература страны с практическими занятиями
    - Латинский язык (для французской группы и желающих)
- III Язык
    - История языка и чтение текстов
    - История национальной литературы
    - История искусств (на русском языке)
    - Методы преподавания новых языков
    - Чтение литературных произведений современных авторов
    - Эсперанто
    - Латинский язык (для французских групп и желающих)
- IV Практика в школе
    - Педагогическое рисование
    - Научные знания
    - Методы обучения языку

Так выглядела схема учебного плана нефилологического факультета в 1919 году, этого первого, пока еще далеко несовершенного двигателя новой системы подготовки педагогических кадров.

Он требовал больших корректив и изменений.

Началась кропотливая работа по усовершенствованию схемы, по созданию плана, который мог бы обеспечить работу на факультете.

В повестке дня почти каждого заседания Ученого совета значилась учебная работа.

Сразу же на одном из первых обсуждений схемы В. А. Десницкий внес предложение ввести в число учебных дисциплин русский язык и литературу. Его поддержали А. А. Брок, Г. М. Фихтенгольц, С. К. Боянус. Предложение было принято единогласно<sup>1</sup>. Специфика абитуриентов, среди которых было немало юношей и девушек, окончивших школу в пятнадцатых, шестнадцатых, семнадцатых годах, требовала систематизации знаний родного языка, языка, на котором велось преподавание. Ведь война и послевоенные собы-

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 857, л. 31.



тия по существу прервали нормальную жизнь учебных заведений России.

22 мая 1919 года рассматривался курс страноведения (география, литература, история страны, язык которой изучается). Постановили: «Чтение лекций по географии данной страны на факультете новых языков производить на языке этой страны, предоставив кафедру специалисту по избранию факультета; преподавание географии перенести с 1-го курса на 2-й, а освобождающиеся на 1-м курсе часы отвести на изучение русского языка и литературы. Лекции по истории данной страны сделать общими с лекциями по истории на гуманитарном факультете»<sup>1</sup>.

Для разработки плана учебной работы была составлена специальная комиссия под председательством А. А. Брока.

В основу своей работы комиссия положила следующие соображения:

«1. На первых порах должны изучаться три важнейших иностранных языка: французский, немецкий, английский. Постепенно должны появляться кафедры с изучением языков населяющих Россию народностей.

2. Поступающие в институт должны быть знакомы с иностранным языком в объеме школы»<sup>2</sup>.

3. Студенты, изучающие язык, на 3-м курсе должны быть откомандированы за границу для усовершенствования на 4 месяца.

4. Лекции на 1-м курсе должны читаться на русском языке; на 2-м курсе можно частично переходить на иностранный, на 3-м и 4-м курсах все дисциплины, изучаемые студентами, должны читаться только на иностранных языках»<sup>3</sup>.

Продолжалась интенсивная работа над планом.

Жизнь доказывала, что нет учебной, а есть учебно-воспитательная работа и что эта учебно-воспитательная работа должна по существу сводиться к решению трехступенчатой задачи.

Истершиеся страницы «Докладной записки», составленной

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 857, л. 35.

<sup>2</sup> На заседании Совета от 30 мая 1919 г. был поставлен вопрос о необходимости открыть прием на 2-й курс факультета новых языков для подготовленных лиц.

Решение это, видимо, было вызвано тем, что на неофилологический факультет поступали люди разного уровня знаний. Наиболее хорошо подготовленные могли, не теряя времени, работать по программе 2-го курса, что приблизило бы на год их выпуск — страна нуждалась в преподавателях иностранных языков для Единой Трудовой школы. ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 2. Ед. хр. 857.

<sup>3</sup> Там же.

А. А. Брокком уже в бытность его деканом факультета новых языков, раскрывают сложную суть этой задачи<sup>1</sup>.

«...готовить не лиц, знающих новый язык и говорящих на нем, а знающих его на научной основе и в историческом развитии; не лиц, знакомых с новейшими литературными явлениями только, а изучивших их эволюцию и воспринимающих их эстетическую и общественную ценность; не лиц, только основательно изучивших язык и литературу, а и способных научить языку детей на методической основе; не узких специалистов — учителей нового языка, а педагогов-общественников, могущих в качестве равноправных и равноценных членов вступить в педагогическую семью трудовой школы, с надеждой на поднятие престижа этого предмета и на достижение хороших результатов в преподавании»<sup>2</sup>.

Человек, глубоко и активно знающий язык, приобщенный к таинствам методики, гражданин-общественник, полноценный участник народной битвы — таким стал воспитываться студент-герценовец, завтрашний учитель новой школы.

Реализация первой задачи: готовить учителя, владеющего иностранным языком, говорящего на нем, «знающего его на научной основе, в историческом развитии», требовала совершенно новой постановки преподавания самого языка в первую очередь.

«Задачи Неофилологического факультета много труднее задач других факультетов, так как, помимо тех трех групп учебных предметов, которые мы встречаем на них, а именно, общественных, педагогических и научных, тут имеется один предмет, требующий значительного количества времени для усвоения; это — язык, практическое усвоение его, умение говорить и писать свободно на нем. Как известно, для этого требуется много времени, обильной практики, постоянных упражнений»<sup>3</sup>.

«Обильную практику и постоянные упражнения» может обеспечить лишь последовательная и обоснованная система различных по содержанию и формам видов работы над иностранным языком.

Из четырех специальных дисциплин, изучаемых будущими учителями, три теперь сводятся к различным видам работы над ним:

1. Язык (живой язык, навыки грамматики, стилистика, фразеология, сочинения, дебаты, переводы на иностранный язык).

2. История языка (историческая фонетика, морфология, синтаксис).

3. История литературы с чтением и толкованием современных авторов (художественная и социальная).

«Методика преподавания в связи со школьной практикой» пред-

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 28 об.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

ставляла собой четвертую дисциплину и относилась по существу к педагогическому циклу.

Структура первых двух (язык и история языка) позволяла без особых усилий вместить их в практические рамки педагогического вуза — здесь особых трудностей не встретилось. Что касается курса истории литературы, то, прежде всего, нужно было определить принципы отбора материала из этой гигантской сокровищницы, накопленной веками.

Принципы вытекали из профессионального характера педагогического института, с его тяготением к современности, с необходимостью подчинить всю работу студентов приобретению языковых знаний, формированию умений и навыков.

К этому присоединился и один из основных законов воспитания педагога — его идейно-политическая зрелость.

Так выявилась рациональность изучения не только художественной, но и социальной литературы.

Так складывались принципы, а вместе с ними и общие черты учебного плана по литературе и истории литературы.

«...в учебных планах по истории языка и истории литературы Совет факультета имеет в виду подготовку педагогов, а не ученых — романистов и германистов. Поэтому изучение древних и соседних периодов как языка, так и литературы, значительно сокращено, чтобы иметь возможность как можно больше времени уделять новому и новейшему времени, как можно лучше изучать современный язык, ознакомить и с писателями и с поэтами конца XIX века и даже начала XX века, доводя изложение до Метерлинка, Бернарда Шоу и Уайльда, до Г. Гауптмана. В этом и заключается существенное отличие от университетских курсов, которые никогда не касаются новейшей литературы»<sup>1</sup>.

«Обильная практика и постоянные упражнения» достигались не только большим количеством предметов, изучаемых студентами на иностранном языке, но и качественно новым подходом к постановке обучения на факультете. Это выражалось в тесной взаимосвязи всех учебных дисциплин, в идее концентрации наук, составляющих основу подготовки студентов<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 30 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 29 об.

В рассматриваемый период (1921—1922 уч. год) идея концентрации сводилась к тесной взаимосвязи дисциплин, изучаемых на факультете. Позднее, к 1924 г., стал распространяться один из ошибочных вариантов развития этой верной идеи, нашедший отражение в комплексных программах ГУС(а). Подсекция педагогического образования 30 июля 1924 г. предложила «Педагогическому институту им. Герцена построить учебный план применительно к схеме примерного учебного плана, составленного ГУС (ом)». ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2827, лл. 44—45.

«Идея концентрации наук в учебном плане факультета отражается в том, что число отдельных, обособленных предметов, которое и ранее было невелико, еще сокращено, а именно: на историю западно-европейской литературы, на географию Германии, Франции, Англии (по 1 часу на каждом цикле II курса), на историю тех же стран (по 2 часа на каждом цикле III курса). Два часа истории западно-европейских литератур присоединены к часам истории литературы Германии, Франции, Англии; этим устраняется до сих пор неизбежный параллелизм, так как при изложении, например, истории немецкой литературы приходилось, ввиду тесной связи ее с французской и английской, постоянно останавливаться на последних, это с одной стороны, а с другой — увеличение часов на изучение национальных литератур тем самым усиливало и практику языка (история литературы, как и история языка, преподается исключительно на соответствующем языке). Что же касается истории и географии, то отводимые до сих пор на них часы отнесены к языку, причем в программу последнего внесены особые главы, посвященные бытовым и экономическим условиям отдельных областей Англии, Германии, Франции и истории культуры этих стран, то и другое в связи с чтением выдающихся и ценных в эстетическом отношении произведений литературы.

По немецкому языку для ознакомления с разными областями немецкой культуры, с местными нравами, бытом, народным хозяйством читаются на II курсе сочинения Готфельда (Швейцария), Штегемана (Эльзас), Шторма и Френзена (Северная Германия), Лауффа (Рейнская провинция), Алексиса и Фонтанс (Бранденбург), Барч (Австрия) и др.; на III курсе — исторические и культурно-исторические сочинения Гриммельсгаузена, Алексиса, Рилиа, Фрейтага, Германа, Шперля и др.»<sup>1</sup>.

На этот же курс истории литературы возлагалось и идейно-политическое воспитание студентов.

«...в истории немецкой литературы выдвигаются при изучении II половины XVII века явления литературной революции 70-х годов («эпоха бурь и натисков», Шиллер), борьба Лессинга и Гердера против узко религиозных и узко национальных тенденций; при изучении 30-х, 40-х годов — личности Берне и Гейне, революционная лирика Фрейлиграта и Гервега; при изучении послемартовской эпохи — выступление новых социальных сил (Лассаль), исторический материализм (Маркс). При разборе литературных явлений конца XIX века — отражение социализма в изящной литературе («Ткачи»

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр 2828, лл. 29—30.

Г. Гауптмана, «Герои мозолистых рук» М. Крецера и т. д.). Так же строятся и курсы французской и английской литературы»<sup>1</sup>.

В частности, «на английском цикле разбираются сочинения по истории чартизма».

Общая принципиальная установка была такова, что «при изложении истории литературы принимаются во внимание и изучаются отражения в литературе общественно-политической жизни»<sup>2</sup>.

Такой подбор учебных материалов гарантировал против «узкой специализации», которую руководители факультета не хотели допускать в стенах своего вуза.

«Считая неизбежным начинать специализацию в изучении того или иного языка уже с I курса, научную специализацию в области романской, немецкой и английской филологии со II курса, Совет факультета тем не менее полагает, что студенты будут в достаточной мере ограждены от узкой специализации»<sup>3</sup>.

От обзора староанглийских авторов, через эпоху чартизма до Оскара Уайльда и Бернарда Шоу — вот долгий маршрут историко-литературного и социально-языкового поиска студентов английского отделения.

Так шаг за шагом создавали герценовцы новую систему педагогического образования.

Когда же прояснилось направление основных каналов этой системы, на пути регулярного их наполнения и функционирования встали глыбами векового гранита старые методы преподавания иностранных языков.

Для того, чтобы из института вышел учитель, глубоко и активно знающий язык, нужны активные методы преподавания. Вопрос этот не мог не возникнуть. Он вытекал из самой сущности, из самой логики событий в социальной и педагогической жизни страны.

Мысль об активизации методов зародилась в среде русских методистов еще в дореволюционные годы. Доклады и собеседования на курсах в 1906 году, идеи Э. Лямбека и А. Шаверновой, вся атмосфера съезда 1912 года были предвестниками переворота в методике.

Активный же метод как принцип преподавания в с е х без исключения дисциплин, прямо или опосредованно связанных с формированием теоретических языковых знаний, практических умений и навыков, сформулировали и реализовали герценовцы в 1919—1920 годах.

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828. лл. 30, 30 об.

<sup>2</sup> Там же, л. 30 об.

<sup>3</sup> Там же, л. 29 об.

Этот метод вначале распространялся на занятия «собственно языком»: устной и письменной речью, теоретической и практической грамматикой или фонетикой. Они «преподавались и преподаются активным методом, при постоянном участии студентов, с которыми ведется беседа, читаются и разбираются тексты, на коих изучается «живой» язык и вскрывается история его»<sup>1</sup>.

Постепенно он стал захватывать и такие области, как литература или история литературы, требующие, по вполне понятным причинам, значительной лекционной нагрузки.

Как сочетать суть дисциплины «история литературы», которая обеспечивала широкое общее и политическое образование юношества (столь необходимое ему, прошедшему сквозь обработку старой русской школы) с активными приемами работы над языком?

Об этом-то и говорили профессора и преподаватели на заседаниях, посвященных кафедрам истории литературы. Затем появился документ «Об активных методах преподавания истории литературы», отразивший методическое преломление объективной необходимости включить все виды работы над литературой в общий комплекс формирования практических знаний, умений и навыков<sup>2</sup>.

Для большей активизации работы над литературными произведениями, представляющими собой один из важнейших источников языковых знаний, было решено: «Отменить разделение часов на лекционные и практические. Лекционный метод можно сохранить только для ознакомления с темой занятий, с источниками, с методологией историко-литературной работы, для конкретизации, истолкования, установки тем, подытоживания результатов и, наконец, в тех случаях, когда нет литературы по данному вопросу.

Во всех других случаях следует применять лабораторный метод преподавания, который сводится к следующим приемам:

совместное чтение в аудитории произведений или отрывков;

разбор их — эстетический и социальный;

вывод об авторе, эпохе, установление преемственной связи — формальной и сюжетной;

чтение произведений дома и их последующий разбор;

чтение (в аудитории и дома) биографического материала: писем, дневников, а затем коллективная разработка биографии писателя;

письменные рефераты студентов на историко-литературные темы и разбор их в аудитории;

реферирование литературы;

организация летучих обсуждений вопросов литературы»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2966. лл. 16 об, 80.

<sup>2</sup> Там же, лл. 15—18.

<sup>3</sup> Там же, лл. 17—18.

Так в институте им. Герцена проходила работа над иностранным языком, так решалась первая задача — определялись требования к филологической подготовке студентов, к плану.

Вторая задача — обогатить учителя иностранного языка солидными, обширными педагогическими знаниями и навыками. Понимать ребенка, его возможности и интересы, бережно и заботливо передать сидящим за школьной партой сокровища, добытые за студенческой скамьей. Этому были посвящены занятия методикой.

«Совет факультета руководствуется мыслью о необходимости профессионализации и конкретизации преподавания, полагая, что педагогический институт должен готовить не ученых-теоретиков, а педагогов-практиков, могущих удовлетворять требованиям новой школы»<sup>1</sup>.

«Методика преподавания в связи со школьной практикой» — красноречиво назывались занятия студентов тем, что составляло суть их профессиональной подготовки<sup>2</sup>.

Методика преподавания только в одной вводной части своей носила лекционный характер, а затем велась чисто практически в связи с посещением школ и уроков и с разбором как прослушанных, так и данных студентами уроков<sup>3</sup>.

Немаловажное значение имело и то обстоятельство, что «преобладающее число руководителей студентов — профессоров и преподавателей состоят преподавателями и трудовой школы, а профессора-методисты живут и жили в течение своей жизни интересами средней школы»<sup>4</sup>.

«Преподаватели методики обучения иностранным языкам и другим дисциплинам поставили перед собой цель: связать преподавание с деятельностью трудовой школы.

Многие из них принимают участие в работе «Общества изучения языка и словесности», в его секции иностранного языка. Профессора Брок и Боянус состоят в нем товарищами председателя. Профессора методики преподавания немецкого и французского языков Гюббенет и Штейн читали доклад на собрании Общества. Брок читал доклад на тему: «О преподавании лирики в школе». Боянус — «О преподавании фонетики».

«Профессор Гюббенет по собственной инициативе собрал преподавателей 192-й трудовой школы для ознакомления их с новейшими методами преподавания новых языков и для обмена мнениями»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 28 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2966, л. 14.

<sup>3</sup> Там же, л. 31.

<sup>4</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, л. 31.

<sup>5</sup> Там же, лл. 147—245.

Такую же работу проделал профессор Штейн в школе № 4.

«Для укрепления этой связи с местными школами и ее деятелями факультетом предполагается возбудить вопрос о поручении профессорам-методистам инструкторско-руководящей роли по отношению к преподавателям новых языков Петроградского района и намечен план собраний педагогов-специалистов»<sup>1</sup>.

«Намечен план самой тесной связи с опытной школой при институте—12-й Советской трудовой школой, путем вхождения профессоров и преподавателей факультетов, а также питомцев его в состав учительской коллегии школы. С этой целью преподаватель Загуменюк преподавала в школе французский язык и Вайнштейн преподавал там же английский»<sup>2</sup>.

В таких чертах проявлялась методическая подготовка студентов, ее содержание и формы.

Воспитать воспитателя, человека светлых идеалов, больших стремлений, гражданина-борца — вот третья задача, которую поставили перед собой герценовцы двадцатых годов, задача, которую должен был отразить новый план.

Задача эта конкретизировалась, прежде всего, системой воспитательных мер и общественно-политических дисциплин, а также и тем, что:

«При составлении нового учебного плана и разработке программ отдельных предметов Совет факультета, как и Предметные комиссии, стремились к тому, чтобы осуществлять приготовление не преподавателей вообще, а преподавателей новой трудовой школы», ставя в центр всего преподавания труд и трудовую жизнь человека»<sup>3</sup>.

На службу этой цели было поставлено все, начиная от самой организации подготовки студентов и до учебного текстового материала, на котором формировались языковые знания и навыки, все, о чем уже говорилось ранее.

Над составлением методической части нового плана много потрудились В. К. Петрова.

В. К. Петрова по окончании Марининской гимназии и педагогических курсов слушала лекции в Парижском университете и, воз-

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, л. 147.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 147.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2828, л. 29 об.

К 1924 г. с введением комплексных программ ГУС(а) это привело к формализму, выражающемуся, в частности, в том, что преподавание иностранного языка строилось, например, по такой схеме:

I. Природа	и ее	II. Использование	III. Общественная
богатства		этих богатств и	жизнь
		сил человеком	

(ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2827, лл. 44—45).



вратившись в Россию, была принята (первая женщина) в мужское учебное заведение — шестую гимназию преподавать французский язык.

Затем она работала в различных учебных заведениях: читала лекции в Университете по французскому языку и литературе, методике его преподавания, в Педагогической академии и на курсах при Петроградском учебном округе.

Работала В. К. Петрова и в Педагогическом институте им. Герцена, где «...замещала кафедру методики преподавания французского языка» и читала одновременно лекции «...по языку, географии и литературе».

Ее перу принадлежали как «...чисто литературные произведения», так и работы по методике преподавания новых языков для детей дошкольного возраста, для школьного и ряд других<sup>1</sup>.

И вот перед нами новый учебный план. Дата: 1921—1922 год.

Все дисциплины в нем делятся на три группы: общие предметы, общефакультетские и специальные.

Общие предметы одинаково обязательны для всех студентов института им. Герцена — математиков и историков, химиков и неофилологов. Эти дисциплины обеспечивают социально-политическую и педагогическую (включая смежные области анатомии, физиологии, психологии) подготовку студентов.

Общефакультетский цикл содержит предметы, изучаемые всеми тремя отделениями факультета новых языков, вооружая студентов филологическими знаниями.

Специальные дисциплины — это комплекс работы по формированию языковых знаний и навыков.

Каждый, кто сталкивался с учебными планами, знает, как сложно создать этот документ, сделав его удовлетворительным. Два фактора вступают здесь в единоборство, попеременно беря верх: огромный объем учебного материала, вытекающий из требования систематизации сведений, с одной стороны, и ограниченность во времени, с другой. Установить, где находится мудрая «золотая середина» очень сложно.

Так и с этим планом. Недостаток нового плана прежде всего ощущается в курсе педагогики, очень искусственно расчлененной на «психологию и дидактику», «теорию и практику трудового воспитания», «педагогическую графику», «методы и формы педагогического образования».

Столь же раздробленным оказался и биологический цикл.

Не было достигнуто равновесия и в соотношении объема материала и времени.

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2552. Оп. 1. Ед. хр. 264, л. 104.

Тенденция дать студентам как можно больше знаний по литературе русской и античной, языкознанию и истории языка буквально топит намерение Ученого совета сконцентрировать внимание студентов на современном «живом» языке; топит настолько, что это намерение не может удержать спасательный круг страноведения, торжественно замыкаемый «чтением и толкованием авторов» и «историей литературы XIX и XX веков».

В новом плане все дисциплины педагогического цикла составляют около 104 часов.

Предметы «о языке», такие, как история языка, история литературы, страноведение, чтение и толкование авторов, изучаемые частично на русском, частично на иностранном языке — 101 час.

Общественно-политический цикл — 39 часов.

Занятия языком, относящиеся к рубрике «III — Специальные дисциплины» — 33 часа.

Общеобразовательные предметы — 22 часа.

План 1922 года! Он был составлен около полувека назад, до опыта новой школы, ее патриотами и пионерами. Практика учебных будней, энергия Ученого совета и деканатов, профессоров и преподавателей создавала его из первой «схемы», придавая стройность ее формам, логичность содержанию, делая более обоснованными возлагаемые надежды.

Как изменился он по сравнению со «схемой»? Вместо «методов обучения языку», одиноко затерявшихся в массе общеобразовательных предметов, появилась серия педагогических дисциплин, превратившихся в стержень обучения на факультете. (Серия настолько объемистая, что со временем ее пришлось сократить). Шеренгой встали социально-политические дисциплины. Конкретизировалось и раскрылось содержание и формы работы над языком.

Что же касается университетских тенденций «историзации» изучаемых дисциплин, то все это вполне закономерно: такой была почти двухвековая традиция.

Да и не все в этой традиции было лишним для педагогического института. Здесь, пожалуй, скорее можно говорить о количественном соотношении, чем о качественном составе рубрик плана.

На счету герценовцев большие заслуги. Глубокая идейная направленность в последовательном изучении шедевров художественной и социальной литературы, как одного из основных источников практического овладения языком, упор на выработку языковых навыков в сочетании с систематическим курсом теории; широкое общее, идейно-политическое и профессиональное образование — вот курс, который они взяли и который диктовала жизнь.

Герценовца ждала школа: десятки мальчишек и девчонок.

Их необходимо сделать образованными и трудолюбивыми, сильными и добрыми. Им, этим мальчишкам и девчонкам, надо влить в умы и души уважение к себе, любовь к людям и благородное умение оставаться человеком всегда, в любых условиях, при любом, даже самом крутом повороте судьбы.

В первые годы существования института большую роль в его учебно-воспитательной и административно-хозяйственной деятельности играло Правление института — выборный демократический орган, призванный привлечь широкую педагогическую и студенческую общественность к решению разнообразных политических, административных, хозяйственных и научных проблем.

В 1922 году Правление института утвердило предметные комиссии. В число предметных комиссий вошли и комиссии по английскому, немецкому и французскому языкам.

В каждой предметной комиссии был один представитель от студентов и один от профессорско-преподавательского состава.

Комиссии собирались один—два раза в месяц. Они заслушивали отчеты, заявления преподавателей и студентов, обсуждали методы преподавания, планировали работу факультета.

Во главе предметных комиссий стояло бюро предметных комиссий, направлявшее всю их работу.

Роль предметных комиссий квалифицировалась так: «Предметная комиссия ближе всего стоит к преподавателю, к студенчеству, она скорее, чем какой-либо другой орган, может нащупать ту или иную неправильность, то или другое больное место в общем ходе учебной работы»<sup>1</sup>.

Воспитательное значение предметных комиссий усиливалось широким привлечением к их работе студентов. Особенно важным было то, что студенты приобщались к руководству, чувствовали ответственность, «что особенно необходимо и важно, учитывая их пролетарское происхождение».

В отчете о работе предметных комиссий говорится: «Большое место в деятельности комиссий, и особенно английской, в истекшем учебном году пришлось уделить вопросу обеспечения преподавания, который был ею благополучно разрешен. По обыкновению комиссии были заняты: 1) работой по проведению учебного плана и разрешением частных задач, отсюда вытекающих; 2) обсуждением докладов преподавателей; 3) определением успешности слушателей; 4) нормировкой зачетных требований; 5) изысканием целесообразных методов преподавания; 6) изысканием новых методов проверки

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2966.

знаний учащихся; 7) особое внимание комиссий в истекшем году было обращено на ориентировку преподавания в направлении, диктуемом реформой средней школы и заданиями, поставленными ей современной жизнью. Комиссии пришли к заключению, что особой переработке должны подвергнуться курсы по методике преподавания новых языков, по истории литературы, по чтению и толкованию авторов так, чтобы была достигнута полная согласованность с программой и методами преподавания в средней школе.

Крайне важным был признан вопрос о подборе материала, который должен отвечать запросам трудовой школы, трудящихся масс, освещать их быт, отражать историю их борьбы и их идеологию, и вместе с тем, соответствовать и чисто техническим заданиям. С этой целью бюро предметных комиссий выработало подробные списки рекомендуемых текстов<sup>1</sup>.

К началу 1922 года был открыт IV курс по французскому и немецкому циклам. Таким образом, на факультете было три курса английского языка и все четыре курса французского и немецкого языков.

В 1921—1922 учебном году на факультете работали профессора: С. К. Боянус, Я. Н. Блох, А. А. Брок, В. А. Брим, Б. А. Кржевский, А. А. Гюббенет, М. М. Рындин, В. К. Петрова<sup>2</sup>.

Придавая решающее значение формированию практических языковых навыков и профессиональной подготовке студентов, руководство факультета новых языков, естественно, стремилось к созданию материальных условий для занятий.

Несмотря на крайне тяжелое положение в стране, факультет новых языков был снабжен фонографическими установками. Фонографический кабинет был открыт для студентов 5 дней в неделю (кроме четверга и воскресенья).

Большое внимание уделялось библиотеке факультета. Она пополнялась за счет государственных вложений и за счет добровольного участия преподавателей, отдававших свои книги.

В 1921 году библиотека факультета новых языков значительно пополнилась, на приобретение книг было израсходовано 150000 руб.

Сегодня, когда наши педагогические вузы исчисляются десятками, а стоимость их книжных фондов — миллионами, эта цифра кажется незначительной. Но это сегодня. А институт им. Герцена вступил в жизнь пятьдесят лет назад. «На 168 студентов была назначена 1 стипендия», — записано в отчете о деятельности института за 1921—1922 учебный год<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2556. Оп. 1. Ед. хр. 86, лл. 147, 147 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, лл. 39, 80.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2556. Оп. 1. Ед. хр. 86, л. 149 об.

«...Президиум факультета не может не указать еще на одно обстоятельство, в сильной мере тормозящее занятия студентов всех курсов факультета,— это их материальная необеспеченность, вынуждающая их искать заработок: давать уроки в учебных заведениях, либо частные уроки»<sup>1</sup>.

«Что касается преподавателей, то они настолько слабо вознаграждены за свой труд, что нередко не в состоянии платить за трамвайный билет из-за этого пропускают лекции...»<sup>2</sup>.

«Преподавание... происходило в нетопленных помещениях, а в начале II семестра совсем было приостановлено в институте... потерянное время только отчасти удалось наверстать летом»,— записано там же.

Нетопленная аудитория. Озябшим рукам плохо повинуется перо. Порция хлеба, которую выдают по карточкам в столовой института. Правительство учреждает специальный фонд помощи ученым. В скорбном перечне имен и диагнозов пестрят слова «профессор», «остро нуждается», «истощение», «крайнее истощение»<sup>3</sup>.

А тот, кого не покинули силы, шел вперед.

В дождливый ноябрьский вечер 1921 года поднялся занавес в скромном зале института и С. К. Боянус с волнением открыл расширенное торжественное заседание Ученого совета, посвященное 600-летию со дня кончины Данте.

Этот Совет вылился в праздник разума и таланта. Забыв о всех лишениях, выходили на кафедру к портрету великого гуманиста ученые с мировым именем — первые советские профессора: В. М. Жирмунский, А. А. Брок, М. М. Рындин, Б. А. Кржевский, В. А. Брим,— выходили, не только отдавая дань прошлому, выходили для того, чтобы оставить светлый след в памяти тех, кому принадлежит будущее. Они говорили со своими студентами, с теми, кто был в предверьи одной из величайших человеческих радостей — воспитывать<sup>4</sup>.

Неофилологический факультет Педагогического института им. Герцена был не только кузницей кадров учителей иностранных языков. Он был одновременно и лабораторией, в которой разрабатывались передовые методические идеи, проверялись на практике, крепили и выпускались из стен института в большую жизнь, в школу.

---

<sup>1</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, л. 96 об.

<sup>2</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2556. Оп. 1. Ед. хр. 323, л. 2 об.

<sup>3</sup> ЛГАОРСС. Ф. 2856. Оп. 1. Ед. хр. 48, л. 24.

<sup>4</sup> ЛГАОРСС. Ф. 4331. Оп. 1. Ед. хр. 2842, л. 40.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XX век принес первое несмелое признание иностранных языков и новые для тех времен приемы его преподавания; 1907 год стал всероссийским пропагандистом этих приемов; 14 декабря 1910 года отмечено в педагогической летописи как день единения всех «интересующихся преподаванием иностранных языков»; 27 декабря 1912 года молодая отечественная нефилология впервые вышла на мировую арену; Октябрь 1917 года решительно и по-хозяйски раскрыл сокровищницу знаний для трудящихся; 1918 год наметил пути приобщения широких народных масс к изучению иностранного языка, принес первый проект советской программы; 1919 год заложил фундамент методической теории; 1923 год возвел ее строительные контуры.

В 1923 году журнал «На путях к новой школе» публикует работу Надежды Константиновны Крупской «Роль и значение иностранных языков»<sup>1</sup>.

Статья достойно венчает труд пионеров советской методики обучения иностранным языкам.

В этой небольшой журнальной заметке все примечательно: сам автор, человек высокой культуры, в совершенстве владевший многими иностранными языками, женщина, чья жизнь прошла рядом с Лениным, образованность которого и свободное владение иностранными языками покоряли современников.

Примечательно то, что статья вышла в 1923 году. Ведь это означает, что мысли, в ней высказанные, возникли и оттачивались в первое пятилетие существования Единой Трудовой школы, время, которому посвящается эта книга.

Примечательна и такая деталь: журнал публиковал статью в дискуссионном порядке, и подпись под ней — «Н. К.».

Содержание статьи отдается на суд учительской общественности,

---

<sup>1</sup> Журнал «На путях к новой школе», 1923, № 7—8.

ей принадлежит последнее слово, не имя автора, а мысли его несет журнал в массы.

Статья рассматривает принципиальные основополагающие вопросы преподавания иностранного языка в школе.

Цель обучения — понимание языка и умение пользоваться им практически: изъясняться, читать литературу. Обучение на начальном этапе лучше всего основывать на общении, т. е. устная речь — одна из основных целей, средство начального этапа обучения и одно из средств конечного.

Для бесед следует избирать темы, волнующие ребят, доступные, интересные.

Однако в изучении иностранного языка важен не только конечный результат — приобщение к языку как к источнику информации. Важен и самый процесс овладения языковыми знаниями, умениями и навыками. И в этом процессе большое значение имеют, например, приемы работы над грамматикой, которой Надежда Константиновна придает очень большое значение.

В старших классах II ступени можно вводить элементы истории языка в связи с общей историей культуры: как возник и развивался язык, как возникла потребность в письме, как письмо влияло на кристаллизацию форм языка и т. д.

«Уловить законы образования слов и конструкцию фраз, установить общее и отличительное, понять законы происхождения — это та важная работа, проделав которую, учащиеся получают подготовку, необходимую для усвоения любого языка»<sup>1</sup>.

«Итак,— резюмирует Н. К. Крупская:

1. Изучение иностранного языка должно вестись естественным ассоциативным путем, а не через посредство родного языка...

3. Грамматика не должна быть исходным пунктом, а должна изучаться в старших классах в связи с историей языка»<sup>2</sup>.

Овладение иностранным языком должно быть связано с экономической, политической и культурной жизнью той страны, язык которой изучается.

«Изучение страны данного языка должно стать такой же целью, как и изучение техники языка. Только тогда сможет учащийся уловить дух языка, охватить его богатство»<sup>3</sup>.

Эти ноты улавливались еще в 1906—1907 годах в искренних выступлениях преподавателей курсов. Их подхватили ораторы съезда в 1912 году. Они, набрав силу, прозвучали в петроградской программе 1919 года.

---

<sup>1</sup> Журнал «На путях к новой школе». 1923, № 7—8.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

Теперь, соединившись, они перешли в призывный лейтмотив Интернационала.

Всестороннее практическое владение иностранным языком — насущная необходимость. «Развитие человечества идет по пути все большего и большего сближения между различными народами». Молодое советское государство устанавливает и будет расширять международные связи. Иностранный язык — средство взаимопонимания, взаимоуважения народов.

«Интернационал — вот песня, которую поют наши дети»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Журнал «На путях к новой школе». 1923, № 7—8.



## Тезисы преподавания новых языков в Единой Трудовой школе<sup>1</sup>

Прежде чем разработать методику и программу преподавания новых языков в трудовой школе, следует решить следующие вопросы:

1. Какие языки будут преподаваться в русской школе?
2. Какой из этих языков будет введен первым и с какого года первый будет преподаваться?
3. С какого года будет введен второй язык?
4. Сколько часов будет уделено на преподавание каждого языка?
5. Как будут размещены эти часы для того, чтобы не загромождать память учеников? Следовало бы оставить годовой промежуток между введением второго языка.

Считают, что затруднения в изучении языков возрастают с возрастом учеников.

Наблюдается, что ребенок, живущий за границей, усваивает язык в полгода, ни разу не открывая ни словаря, ни грамматики. В то время как взрослый редко усваивает язык даже после долгого пребывания за границей и усердной работы.

Эти причины делают желательным изучение языков в раннем детстве и в интересах самих учеников, чтобы облегчить им труд.

Если языки, как они преподавались в русской школе, до сих пор не могли принести пользу учащимся, то только потому, что они неправильно преподавались.

<sup>1</sup> ЦГАОР СССР. Ф. 2306. Оп. 6. Ед. хр. 4.

Текст тезисов, как и многих других архивных материалов, приведенных в книге, почти стерся. Достаточно сказать, что при первом знакомстве с этими документами можно было подумать, что в деле оказались подшитыми чистые листы, и только после тщательного исследования этих листов с помощью двух увеличительных стекол удалось рассмотреть едва заметные буквы.

Не останавливаясь на критике старой университетской методики, чрезвычайно важно, однако, отдать себе точный отчет о цели, преследуемой в обучении новым языкам в трудовой школе. Обучение новым языкам не преследуют цели комментирования текстов Корнеля, Гёте, Шекспира или облегчить жизнь в иностранных гостиницах и посещение музеев.

То, что огромное большинство учеников ищет в изучении новых языков,— это дополнить свои практические знания, черпая сведения в иностранных текстах.

Отсюда можно заключить, что преподавание новых языков следует основывать на переводах с иностранной литературы научно-популярного содержания. Письменные работы, как диктант, письменные изложения, сочинения и пр., должны быть исключены, потому что они требуют большого знания грамматики и слишком большого напряжения памяти.

Работа, необходимая чтобы разобрать тексты в чтении во много раз легче, чем та, которая требуется, чтобы говорить или писать на иностранном языке. Незначительное меньшинство учащихся, которым впоследствии будет необходимо говорить или писать на иностранном языке, получают возможность дополнить свои знания на высших курсах.

Здесь имеются в виду исключительные интересы большинства учеников трудовой школы.

Для того, чтобы оказать ученикам нужную помощь при чтении научных трудов, материалы учебников должны быть энциклопедического характера, т. е. объять все разнородные науки, пройти, например, последовательно: человек, семья, общество, животное, растения, физика [...], химия, математика, искусство.

Так как те же самые тексты не могут интересовать учеников очень различных возрастов, необходимо разделить обучение новым языкам в двух периодах.

### **I период обучения новым языкам**

В начале 1-го периода 10 уроков посвящается только обучению чтению. Ученик сначала свыкается с иностранными звуками, повторяя вслед за учителем названия окружающих предметов или на наглядных пособиях короткие фразы, в которых содержатся все затруднения в произношении. Затем ученик переходит к чтению легких упражнений, в которых графические и фонетические затруднения введены постепенно.

Одним словом, первые уроки посвящены практическим фонетическим упражнениям, благодаря которым ученик свыкается с затруднениями в произношении при чтении.

Сложные фонетические приемы, как транскрипция звуков или даже тре[угольник, предложенный Ганшин [...]] в своей] программе по грамматике, должны быть устранены. Простым повторением слов и фраз под контролем учителя ученикам удастся отлично произносить правильные иностранные звуки и их узнавать без того, чтобы нужно было прибегать к научным приемам, которые бы только его утомили и вызвали бы в нем отвращение к языкам с самого начала. После этой подготовительной работы ученик переходит к чтению и переводу текстов.

Ввиду молодости ученика, тексты первых переводов не могут быть такого же серьезного характера, как тексты, которые предлагаются для второго периода.

В детстве ученик менее сознателен к будущей необходимости. Он еще не вступил в практическую жизнь, у него другие интересы, нужно учитывать эти интересы, чтобы привлечь его внимание и заставить, [чтобы он учился].

Все выражения, которые могут послужить полезным материалом при чтении во втором периоде, должны быть предоставлены ученикам первого периода в виде занятных упражнений, опытов, фокусов, рецептов, загадок, забавных рассказов, рассказов-шутки и т. д., которые заставили бы ученика радоваться урокам.

## II период обучения

Теперь ученик сознателен и понимает житейские необходимости, больше не следует прибегать к искусственным приемам, чтобы заставить его работать.

Статьи, предназначенные для чтения, могут касаться последовательно разной области жизни: например, по плану, который прилагается.

Рядом со статьями, в которых говорится о таком-то минерале или животном, ученик находит другие статьи, касающиеся добычания и обработки сырья. Например, приготовление кожи и шерстяных материй или обработки различных металлов. Монографии желательны, так как они содержат максимум выражений, повторяющихся в каждой научной области.

Каждый текст обоих периодов сопровождается переводом новых слов и выражений текста и грамматическим объяснением, необходимым для понимания текста. Грамматические затруднения должны быть введены постепенно. Что касается собрания грамматических правил в систематической трактовке, как предло[жила т. Ганшина,] оно бесполезно и его применение даже под предлогом повторения было бы вредно.

Грамматические примечания сыграли свою объяснительную роль в течение курса. Ученик, благодаря им, усвоил форму языка. Теперь, когда он бегло переводит с иностранного языка, помощь больше не нужна, а грамматика должна быть устранена.

Только новое чтение и переводы ему позволяют усовершенствоваться. Ни в коем случае учитель не должен требовать учения наизусть слов или текстов. Чтение и перевод достаточны для того, чтобы ученики добились понимания любого текста при чтении. Не теряя времени в проверке знаний учеников, учителя читают тексты и дают познания, которые могут быть необходимы для его понимания. Затем ученики повторяют чтение и переводы.

Так как все тексты на иностранном языке — перевод исключительно иностранного языка на русский язык [...], учеников хрестомат]ию, которая бы позволила познакомиться с эволю[цией литературы и общества]. Сочинения беллетристических и религиозных тенденций были бы заменены сочинениями борющегося пролетариата.

Самое большое место было бы уделено XIX и XX векам, и повесть, новелла перечитывалась бы отдельными отрывками [...] понятное и интересное.

Примечания биографического, исторического и библиографического характера, сопровождающие текст, представляли бы для учеников [...] обзор эволюции идей и классовой борьбы.

МАТЕРИАЛЫ ПО РЕФОРМЕ ШКОЛЫ.

Примерная программа

ПО

**ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

---

Издание Отдела подготовки учителей  
Комиссариата Народного Просвещ. Союза Коммун Северной Области  
- ПЕТЕРБУРГ.  
1919 г.

# Объяснительная записка и краткие методические указания к учебному плану по иностранным языкам

Преподавание иностранных языков в Единой Трудовой школе ставит себе целью: 1) понимание живой иностранной речи, 2) умение вести на иностранном языке несложную беседу и 3) умение самостоятельно читать современную иностранную книгу средней трудности, литературного или популярно-научного содержания, и общее ознакомление с духовною жизнью и культурою народа, язык коего изучается.

Сообразно с этим, цель преподавания иностранного языка заключается в умении пользоваться этим языком практически устно и письменно, а также в умении пользоваться современной литературой, беллетристической и популярно-научной; вместе с тем, изучение этого языка должно ввести учащихся в понимание бытовых особенностей и духовной культуры соответствующего народа.

Для достижения этой цели, выдвигаемой одинаково как задачами, так и всем строем Единой Трудовой школы, необходимо соблюдение следующих условий:

1) полный отказ от все еще господствующего во многих школах старого — переводного, или грамматического — метода преподавания языка и обязательная замена его методом прямым, или натуральным;

2) построение словесного материала языка не по формальным грамматическим категориям, но по психологическим и логическим группам понятий, составляющим содержание современного живого языка;

3) ограничение грамматического материала тем минимумом, который безусловно необходим для сознательного понимания и различения форм языка, и усвоение этого минимума не теоретическим способом, а путем практического его извлечения из живого языка.

Предлагаемый учебный план основан на указанных трех принципах и может быть выполнен только при полном их соблюдении.

В центре преподавания должна стоять живая иностранная речь, которая должна быть изучаема целиком, а не в составных своих частях. При расчленении живой речи части ее теряют свою жизненность и превращаются в мертвое отвлечение; между тем, живая речь должна быть усвоена как выражение живой мысли, и учащиеся должны постепенно привыкать пользоваться ею, как средством для передачи возникающих у них разнообразных суждений. При переводном, или грамматическом, методе такое усвоение

живого языка совершенно недостижимо, так как в нем первое место отводится изучению грамматики, а словесный материал, составляющий содержание самого языка, усваивается лишь как придаток к грамматическим правилам; кроме того, преподаватель при этом методе пользуется родным языком учащихся столько же, сколько изучаемым языком, или даже больше. В результате получается непонимание живой иностранной речи, сомнительное и слишком теоретическое знание грамматики и далеко недостаточное умение разбираться в смысле иностранного текста.

К усвоению живой речи и к пониманию современной иностранной книги ведет лишь прямой, или натуральный, метод, уже получивший широкое распространение в школах Западной Европы и построенный на психологических основах. Главная дидактическая особенность этого метода заключается в восприятии иностранного языка не через родной язык, а через непосредственное его усвоение разговорным путем, начиная с первого же урока.

В основе натурального метода лежат: 1) исхождение от звука, от связной речи, связной фразы, связного текста; 2) возбуждение в учащемся элементов чувств, главным образом, слуховой и зрительной памяти, и установление, благодаря этому, тесной и непосредственной связи между иностранным словом и обозначаемым им представлением; 3) наглядность преподавания, в смысле использования всех вспомогательных средств (картин, таблиц, предметов обстановки, движений, действий, жестов и т. п.), дающих возможность сразу пользоваться на уроках иностранным языком, не прибегая к родному языку учащихся; 4) изучение грамматики индуктивным способом, путем извлечения грамматических правил из усвоенного уже учащимися лексического и фразеологического материала живой речи.

Подробное развитие принципов натурального метода не входит в задачу настоящей объяснительной записки, но преподающим настоятельно рекомендуется детальное ознакомление с этим методом, для чего в приложении указаны некоторые руководства и материалы.

Применение натурального метода, как наиболее гарантирующего действительное усвоение языка, предъявляет, в свою очередь, к самому преподавателю ряд требований, а именно: безусловное, уверенное и правильное владение иностранным языком; достаточное знание бытовых и психологических особенностей того народа, язык коего изучается; находчивость и умение разъяснять учащимся сложные понятия и новые выражения при помощи простых и употребительных слов и выражений, уже усвоенных учащимися; достаточное общее образование и осведомленность в тех областях

знания, в которых приходится вести чтения и беседы с учащимися; наконец, возможная интенсивность классной работы и тщательная подготовка к каждому уроку самого преподавателя в смысле выбора и расположения материала и его методической обработки. Преподаватель, не удовлетворяющий этим требованиям, не может стоять на должной высоте и не сумеет успешно выполнить свою задачу также и при натуральном методе преподавания.

Предлагаемые учебные планы не представляют собою готовой программы всего курса преподавания языков, а дают лишь общие указания относительно содержания и построения этого курса. Первые два года предназначаются для усвоения основного лексического, фразеологического и грамматического материала, необходимого для понимания живой речи и для умения пользоваться ею; в следующие два года этот основной материал должен быть расширен и углублен путем ознакомления учащихся с духовной жизнью и культурой соответствующего народа, поскольку они отражаются в его языке. Сообразно с таким назначением в центре преподавания в первом двухлетии стоит разговорная речь, а во втором двухлетии — объяснительное чтение. Детальные программы преподавания для каждого класса должны составляться самими школами на местах, в соответствующих предметных комиссиях, в зависимости от местных условий. При этом педагогическим советам предоставляется право перемещать указанный в учебном плане для каждого двухлетия материал по своему усмотрению, при условии лишь выполнения этого плана в целом.

В частности, для каждого двухлетия могут быть даны следующие руководящие указания.

**I и II классы.** Преподавание с первого же урока должно вестись на иностранном языке, обязательно в форме полных законченных предложений. Вспомогательным орудием может явиться на первых порах принцип наглядности; прибегать к помощи родной речи ученика возможно лишь в тех случаях, когда непонятное для ученика не может быть показано ему или разъяснено простым описательным приемом. Первоначальные упражнения служат основанием дальнейших занятий, и, поэтому, их следует вести особенно тщательно и обдуманно. Первый лексический материал, в форме законченных предложений, дают предметы классной обстановки, а затем — картины из окружающей ученика жизни. В начале занятий преподавание ведется только устно и без помощи книги, причем обращается особое внимание на выработку правильного произношения. Однако, не следует слишком долго откладывать переход к письму и чтению, чтобы облегчить ученикам закрепление в памяти приобретенного и фонетически уже усвоенного материала. Введе-



ние книги предоставляется усмотрению преподавателя; чтению, однако, всегда должна предшествовать устная беседа и объяснение того, что будет читаться. Указанные в учебном плане глаголы должны проходиться не в конце года, а в течение всего года, по мере практической надобности в них при изучении указанных лексических групп.

Письменные упражнения в течение всего первого года обучения ограничиваются списыванием с доски или книги, и писанием ответов на вопросы из вполне усвоенных слов и выражений.

На втором году преподавания разговорная речь и постоянные упражнения в ней также занимают центральное место. Порядок, в коем указаны в учебном плане лексические и фразеологические группы, может быть изменен по усмотрению преподавателя, с сохранением, однако, общего его содержания.

К видам письменных упражнений, указанным для I класса, здесь могут быть прибавлены легкие описания и письма.

Количество и объем стихотворений и басен, подлежащих изучению в I и II классах, предоставляется усмотрению преподавателя.

Порядок прохождения грамматического материала предоставляется преподавателю, но самое прохождение должно вестись исключительно путем извлечения правил из усвоенных практически выражений и ни в коем случае не должно носить догматического характера: единственная цель грамматики — довести ученика до сознательного различения и понимания форм языка, без чего невозможно самостоятельное чтение в двух старших классах.

**III и IV классы.** В этих классах в центре преподавания стоит объяснительное чтение, материалом для которого служат как произведения современной художественной литературы, так и статьи и очерки описательного, повествовательного, естественно-исторического и популярно-научного содержания. Выбор материала и порядок его прохождения предоставляется преподавателю, причем, однако, чтение художественной литературы должно стоять на первом месте.

В III классе должно преобладать **статарное** чтение, имеющее главной целью обогащение лексического и фразеологического материала ученика и практическое выяснение строения языка. Для этого следует останавливаться, не спеша, на всех новых формах и оборотах речи, встречаемых в тексте, и выяснять их значение на иностранном же языке с помощью вопросов и объяснений, исчерпывающих текст всесторонне, так, чтобы ни одно новое слово или выражение не оставалось без объяснения. Прочитанный таким образом текст служит темой и материалом для бесед и переска-

зов, устных и письменных, которые также должны занимать видное место в курсе второго двухлетия.

В IV классе должно преобладать **курсорное** чтение, имеющее целью, насколько возможно, дополнить упражнения в свободном разговоре и научить учащихся схватывать на лету смысл читаемого текста. Обогащая, как и статарное чтение, лексический и фразеологический запас ученика, оно достигает той же цели иным способом: не путем выяснения со стороны преподавателя, а путем самостоятельно комбинирующей работы мысли ученика, который по контексту схватывает смысл читаемого, не выделяя слова из живой связи предложения и сам исправляя свои ошибки в этой работе дальнейшим чтением. Преподаватель при курсорном чтении должен останавливаться на выяснении новых слов и оборотов не больше, чем это абсолютно необходимо для уяснения смысла текста. Проверка того, верно ли схвачен учениками смысл читаемого текста, производится в устных беседах, от времени до времени прерывающих и заменяющих чтение. Эти устные беседы, в связи с читаемым текстом и независимо от него, имеют первостепенное значение: успех обучения в значительной степени будет зависеть от умения преподавателя разнообразить и оживить эти беседы, заставляя главным образом говорить самих учеников.

Указанная в учебном плане группировка читаемого материала по его содержанию, имеет значение, главным образом, для расширения и углубления лексического и фразеологического материала языка, ради которого желательно охватить возможно больший круг представлений и выражений, составляющих словесное богатство языка. С этой именно точки зрения, т. е. с точки зрения самого языка, и следует смотреть на них, но отнюдь не как на энциклопедию, которая должна исчерпывать всю духовную жизнь и культуру того или другого народа, что было бы совершенно недостижимо в школе. При прохождении стихотворных произведений следует указывать также на особенности поэтической речи.

### **Приложение к объяснительной записке**

Список некоторых материалов и руководств для преподавателей по методике преподавания иностранных языков:

1) **Труды курсов** для учителей средней школы в Петрограде, организованных летом 1907 года (отдел иностранных языков).

2) **Протоколы заседаний** комиссии по вопросам о преподавании новых языков. Тифлис. 1905 г. Издание Кавказского учебного округа.

3) **Труды 1-го всероссийского съезда** лиц, интересующихся преподаванием новых языков. Москва, 1912—1913 г.

4) **Э. Я. Рудомино.** Натуральный метод преподавания новых языков, его психологическое обоснование и практическое применение.

5) Брошюры **Л. Леша** и **П. Нея.** Новые методы преподавания иностранных языков. Киев.

6) **Э. Лямбек.** О методах преподавания иностранных языков. (Журн. Вестн. Коммерч. Образов. 1905 г. Т. I, кн. 2).

7) **A. Ohlert:** Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung.

8) **B. Fleischhut.** Über den fremdsprachlichen Unterricht, Reval, 1909.

9) **B. Fleischhut.** Vorträge über die directe Methode im fremdsprachlichen Unterricht, angewandt auf das Deutsche. СПб.

## **УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ 2-й СТУПЕНИ**

### **I класс (5 уроков в неделю)**

Основательное ознакомление с правильным произношением звуков английского языка; особенное внимание должно быть обращено на правильное произношение гласных звуков и своеобразного твердого и мягкого «th».

В основе преподавания в данном классе лежит принцип наглядного обучения, и первым лексическим материалом служат:

1) предметы классной и домашней обстановки и их простые качества;

2) человек, части его тела, возраст;

3) одежда, пища и питье;

3) разделение времени (день, неделя, месяц, год, название месяцев);

5) времена года, погода;

6) природа; поле, сад, лес, река, море; названия некоторых животных, растений и минералов.

Чтение и письмо.

Практическое усвоение глаголов, наиболее употребляемых в разговорной речи, как, напр.: "to be, to have, can, must, to make, to do, to give, to read, to write, to see, to hear, to smell, to taste, to touch, to sit, to stand, to understand, to go, to come, to get, to sleep, to dress, to learn, to teach, to know, to forget, to remember, to ask, to answer, to explain, to show, to tell, to say, to find, to lose, to keep, to travel, to call, to eat, to drink, to take, to pay, to buy, to sell, to want, to think, to love, to like".

Практическое усвоение употребительнейших предлогов, как-то: "on, in, at, under, before, behind, above, below, between, from, for, with".

Заучивание наизусть легких стихотворений и прозаических отрывков.

Письменные упражнения ограничиваются списыванием текста, диктовкой на доске и ответами на вопросы из пройденного курса.

## II класс (4 урока в неделю)

Дальнейшее расширение лексического и фразеологического материала, приобретаемого путем упражнений в разговоре и в связи с прочитанным текстом.

Вводятся понятия:

- 1) город и его части;
- 2) деревня и сельская обстановка;
- 3) воздух и вода;
- 4) пути сообщения: железная дорога, пароход, мотор, аэроплан, почта, телеграф, телефон, кабель;
- 5) ремесла и торговля; монеты, меры и вес;
- 6) фабрики и заводы;
- 7) спорт и игры.

Чтение отрывков из Oscar Wilde Tales, Thomas Nughes Tom Brown's School-days, Frances Burnet Little Lord Fauntleroy.

Заучивание наизусть стихотворений.

Письменные упражнения состоят в перефразировке ответов на вопросы прочитанных статей, пересказе кратких прочитанных статей и составлении писем.

## III класс (4 урока в неделю)

Предмет бесед в этом классе может быть расширен чтением и разбором статей описательного и повествовательного характера. Темой бесед могут служить:

- 1) Физический очерк Великобритании и ее колоний, а равно и Соединенных Штатов Сев. Америки.
- 2) Естественные произведения этих стран. Сюда могут войти описания плантаций хлопка, сахарного тростника, угольных копей, золотых приисков и т. д.
- 3) Торговля и промышленность.
- 4) Очерки из истории стран, населенных англо-саксонскими народами.
- 5) Чтение отрывков из произведений современных английских

авторов, как, напр.: George Eliot, H. G. Wells, Sir C. Doyle, Jerome K. Jerome, Mark Twain, Jack London, Kipling, Bret Harte.

Для заучивания наизусть можно рекомендовать отрывки из произведений Shelley, Browning, Keats, Tennyson, Byron, T. Moore.

Письменные упражнения состоят из пересказов прочитанного а равно и воспроизведения рассказов, прочитанных преподавателем в классе.

#### IV класс (3 урока в неделю)

Чтение, разбор и пересказ статей художественно-литературного, описательного, естественно-исторического и популярно-научного содержания. Эти чтения могут быть расширены беседами:

- 1) о постановке образования в Англии и Америке,
- 2) о музыке, театре, живописи, скульптуре,
- 3) о промышленности, фабриках, заводах и жизни рабочих,
- 4) о социальном строе Англии и Америки,
- 5) из области литературы (биографии Шекспира, Байрона, Диккенса, Теккерея; краткое содержание некоторых драм и романов).

Для классного чтения можно рекомендовать отрывки из произведений Диккенса, Теккерея, Карляйля, Маколея, Бокля, дешевого издания Home University Library (около 50 книжек по разным вопросам) и ряда английских журналов, как напр.: Cassell's Family Magazine, Strand Magazine, Review of Reviews, Graphic, English Illustrated Magazine, Harper's Monthly Magazine, The Wide World Magazine.

Письменные упражнения те же, что и в III классе.

### ПРИЛОЖЕНИЕ К УЧЕБНОМУ ПЛАНУ

#### Грамматика

Изучение грамматики должно производиться в связи с классными упражнениями. **В первом году** обучения ученики должны усвоить: а) образование множественного числа имен существительных, б) правильные степени сравнения, в) местоимения личные, притяжательные, указательные, вопросительные и относительные, г) имена числительные, д) спряжение вспомогательных глаголов "to be, to have" и простых правильных глаголов в трех временах Present Tense, Past Tense Definite и Future Tense в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах. **Во втором году:** а) неправильные степени сравнения, б) образование наречий, в) спряжение глаголов во всех временах, как простой (Simple Form), так и длительной (Progressive Form) форм, г) образование страдательного залога, д) глаголы безличные и возвратные, е) усвоение наиболее употребительных неправильных глаголов, встречающихся в тексте или разговоре, напр.:

"to begin, bite, break, bring, buy, catch, choose, come, cost, cut, dig, draw, drink, drive, eat, fall, feed, find, fly, forget, get, give, go, grow, hear, hide, keep, know, lay, leave, lend, lie, lose, make, mean, put, read, ring, ride, rise, run, say, see, sell, send, sit, sleep, speak, spend, stand, strike, swim, take, tear, tell, teach, think, wear, write", ж) употребление времени Past Tense Def. и Conditional Present вместо русского настоящего и будущего времени, з) употребление времен после союзов: when, if, before, as soon as, after, и) значение глаголов "to get, bred, fall, take, look, make, put" с предлогами, к) образование слов, л) употребление Present Participle.

**В третьем году:** некоторые необходимые сведения из синтаксиса, как напр., употребление времен и их последовательность, прямая и косвенная речь, своеобразная конструкция после глаголов "to wish, want, believe, think, know, order, expect, declare, require, suspect" и др., вспомогательные глаголы "to have, be, do, let, can (could), may (might), shall (should), will (would), must, ought".

**ПЕТРОГРАДСКИЙ ГУБЕРНСКИЙ ОТДЕЛ  
НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ОТДЕЛ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ.**

**КРАТКОСРОЧНЫЕ КУРСЫ  
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.**

Курсы имеют целью: а) дать необходимую теоретическую подготовку к преподавательской деятельности лицам, желающим заниматься преподаванием иностранных языков в единой трудовой школе и б) дать возможность лицам, уже состоящим преподавателями иностранных языков, усовершенствоваться в приемах преподавания и углубить и расширить свои познания.

На курсы принимаются: а) лица обоего пола с законченным средним образованием, владеющие одним из трех языков: французским, немецким или английским и б) преподаватели и преподавательницы этих языков.

На курсах преподаются следующие предметы: 1) основание дидактики, 2) методика преподавания соответствующего языка, 3) историческая грамматика в связи с историей языка, 4) краткий курс западноевропейской литературы XVIII и XIX в.в., 5) главные основания фонетики, 6) грамматика, стилистика и синонимика с соответственными стилистическими упражнениями, 7) краткий курс теории словесности и 8) курс истории литературы соответствующего языка XVIII и XIX в.в.

Для лиц, готовящихся к преподавательской деятельности, обязательны все перечисленные выше предметы; для лиц уже состоящих преподавателями, обязательны только дидактика и методика, но им предоставляется право слушать лекции и по остальным преподаваемым на курсах предметам, занятия по которым они признают для себя интересными или полезными.

Продолжительность курсов определяется в 8 недель, с начала августа до начала октября того 1921 года. Время занятий от 3-х до 7-ми час. веч.

Преподавать на курсах будут: проф. С. Н. Боннус, проф. А. А. Брон, Л. А. Георгиевский, проф. А. А. Гюббинат, проф. Б. А. Кривенский, проф. Г. Л. Лозинский, С. А. Мамштейн, проф. В. И. Петрова, проф. Д. И. Петров, проф. Е. Л. Радлов, Э. А. Фехнер, Е. А. Штейн, проф. Л. В. Щерба, проф. В. А. Бринн и др.

Курсы помещаются в I-й Советской школе, I-го городского района — Разъезжая ул., д. 5.

Прием слушателей производится в канцелярии курсов (Разъезжая, д. 5), ежедневно, кроме праздников, от 10 до 12 ч. дня и от 6 до 8 ч. веч.

Желающие поступить для подготовки к преподавательской деятельности, представляют удостоверение об окончании среднего образования и подвергаются коллоквиуму по тому языку, который они желают преподавать.

Преподаватели, желающие записаться на курсы, представляют удостоверение личности от тех школ, в которых они служат.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие . . . . .	3
<b>Глава I. Преподавание иностранных языков</b>	
в России в период с 1900 по 1917 год . . . . .	5
<b>Глава II. Работа руководящих инстанций в области</b>	
преподавания иностранных языков с 1917 по 1923 год . . . . .	26
Работа руководящих инстанций в Москве . . . . .	28
Работа руководящих инстанций в Петрограде . . . . .	31
<b>Глава III. Положение дел в школах . . . . .</b>	42
<b>Глава IV. Подготовка кадров учителей иностранных</b>	
языков . . . . .	49
Краткосрочная подготовка преподавателей . . . . .	50
Курсы, начавшие работу до Октябрьской революции . . . . .	50
Курсы, начавшие работу после революции . . . . .	55
Саратовские педагогические курсы иностранных	
языков . . . . .	56
Курсы Наркомпроса в Москве . . . . .	58
Работа Комиссии по иностранным языкам г. Петрограда . . . . .	61
Факультеты иностранных языков в педагогических ВУЗах . . . . .	66
Петроградский педагогический институт им. А. И. Герцена.	
Факультет новых языков . . . . .	70
Заключение . . . . .	86
Приложение № 1 . . . . .	89
Приложение № 2 . . . . .	93
Приложение № 3 . . . . .	103