



Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова)

Часть 1. Начало XX века – 60-е годы

Н. Ф. Коряковцева¹, Д. А. Демина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹koryakovtseva@mail.ru, ²dasha_k@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается история развития отечественной методической науки в период с начала XX века до конца 60-х годов; этот период определяется как последовательное зарождение и становление российского сознательно-сопоставительного метода обучения иностранному языку; дается характеристика системного подхода на основе преемственности традиций российской науки и культуры; подчеркивается самостоятельный путь развития отечественной методической теории как методологии обучения иностранному языку в мировом контексте.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, отечественная методика, история развития, самостоятельный путь развития

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А.А.Миолюбова). Часть 1. Начало XX в. – 60-е гг. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 44–51.

Original article

Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov)

Part 1. The Beginning of the XX c. – the 60s

Nataliya F. Koryakovtseva¹, Darya A. Demina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹koryakovtseva@mail.ru, ²dasha_k@mail.ru

Abstract. The article gives a historic survey of the development of foreign language teaching theory in Russia considering the period of the beginning of the XX c. up to the 60s; this period is defined as the generation and successive development of the Russian conscious-comparative method of teaching foreign languages; the author outlines the systemic approach based on the continuity of tradition in Russian science and culture, emphasizing the independent route of the Russian theory as the foreign language teaching methodology in the global context

Keywords: foreign language teaching, Russian methodology, history of development, independent route

For citation: Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and prospects of the development of Russian foreign language teaching theory from the historical perspective (in memory of A. A. Mirolubov). Part 1. The beginning of the XX c. – the 60s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 44–51.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы истории отечественной методики обучения иностранным языкам (ИЯ) нашли отражение, как известно, в работах И. А. Грузинской, И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова, А. Н. Щукина и ряда других российских ученых. Наиболее полное, системное описание и объективный анализ динамики отечественной методики обучения ИЯ и языкового образования в целом представлены в исследовании А. А. Миролюбова. В традициях российской историографии определяющим в анализе методической науки является системный подход с учетом социальных, лингвистических, психолого-педагогических, и других факторов, обуславливающих ее развитие.

«Отечественная методика обучения иностранным языкам прошла большой и сложный путь, накопила богатейший материал, вошедший в мировую науку», – подчеркивал А. А. Миролюбов. «Незнание истории нередко приводило к возрождению ранее отвергнутых методических направлений или неправильной трактовки отдельных периодов развития методики» [Миролюбов, 2002, с. 3].

Основные периоды развития отечественной методики обучения ИЯ А. А. Миролюбов связывает, как известно, с историческими этапами российской и советской школы и образования в целом – с 1864 года (реформа образования в России) по 1991 год, т. е. до начала распада СССР, выделяя 90-е годы как особый этап [Миролюбов, 2002]. Проводя сегодня ретроспективный анализ отечественной методики обучения ИЯ, попытаемся кратко обозначить основные вехи и динамику ее развития в мировом контексте по таким ключевым аспектам, как: образ языка как объекта обучения и овладения; статус методики как научной теории, объект и предмет науки; концептуальные подходы к обучению ИЯ (оставляя, к сожалению, за скобками многие другие вопросы). Российская методика обучения ИЯ во взаимосвязи с развитием мировой науки шла собственным самостоятельным путем на методологической основе российской науки и культуры, российской традиции гуманистического развивающего образования.

Основываясь на принятой в российской историографии периодизации, можно выделить следующие этапные вехи развития отечественной методической науки:

- 1) формирование предпосылок отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ – рубеж XIX–XX веков и начало XX века;
- 2) зарождение сознательно-сопоставительного подхода – 30–40-е годы;

- 3) становление сознательно-сопоставительного метода – послевоенные 40–60-е годы;
- 4) формирование предпосылок и зарождение отечественной коммуникативно направленной методики – 70-е годы;
- 5) становление отечественного коммуникативного метода – 80-е годы;
- 6) развитие отечественной лингводидактики – 90-е – начало 2000-х годов.

В данной статье в рамках обозначенной периодизации рассматриваются 1–3-й периоды¹.

ЭТАПНЫЕ ВЕХИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Первый период можно охарактеризовать как этап формирования предпосылок для выделения методики как самостоятельной науки и становления собственно русского подхода к обучению ИЯ.

Методологические основы собственно русского подхода к обучению ИЯ были заложены на рубеже XIX–XX и в начале XX века в работах передовых русских исследователей в области психологического направления русского языкознания – А. А. Потебни, Ф. Ф. Фортунатова, И. А. Бодуэна де Куртенэ – и в рамках теории педагогической антропологии К. Д. Ушинского. В этот период, как отмечает И. В. Рахманов, в российской науке в рамках языкознания сложились предпосылки для выделения теории обучения ИЯ как самостоятельной области исследования, что надолго определило ее трактовку как прикладной области лингвистики [Рахманов, 1972].

Как показывают исследования, «история русского языкознания в этот период обладает собственными закономерностями, оригинальными теориями выдающихся языковедов со своими национальными традициями» [Березин, 1979, с. 3]. Задолго до западноевропейских ученых русские лингвисты заложили основы психологического, а позднее социологического направления, опираясь на изучение живого языка в развитии; поднимали такие методологические проблемы языкознания, как связь языка и мышления, роль языка в познании, разделение языка и речи, взаимосвязь общественной индивидуально-психологической природы языка, психолого-социальные и культурно-социальные аспекты языка и речи. Постановка этих концептуальных проблем социальной природы языка во многом заложила основы трактовки «образа языка» (по определению

¹ Последующие периоды рассматриваются в продолжении статьи в следующем номере журнала.

Ю. Н. Караулова) как объекта изучения и освоения в отечественной науке в XX веке, что непосредственно отражалось и в передовых теориях обучения языку.

Развитие российского психологического направления в лингвистической теории совпадает с особым этапом в развитии психологии – экспериментальной, педагогической, психологии обучения ИЯ. Вместе с тем развитие поведенческой психологии (рефлексологии в России и бихейвизма в Америке), по сути, явилось, по определению С. Л. Рубинштейна, «кризисом в психологии» [Рубинштейн, 1989]. «Поведенческая психология, выдвинув поведение как предмет исследования, с особенной остротой выявила кризис центрального понятия всей современной психологии – понятия сознания» [там же, с. 77].

В то же время К. Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» был одним из первых исследователей, заложивших основы антропологического подхода к изучению психологии и педагогики. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, в психологии К. Д. Ушинский «обосновывал рассмотрение всех сторон психики человека в целостно-личностном, а не узкофункциональном плане и утверждал, что психические процессы выступают не как «механизмы» лишь (в отличие от трактовки западной экспериментальной функциональной психологии), а в качестве деятельности человека, обладая своей содержательной характеристикой. В русле антропологии педагогической человек рассматривался им не как биологическая особь с predeterminedными его организации неизменными свойствами, а как предмет воспитания, в ходе которого он формируется и развивается. Развитие человека, по К. Д. Ушинскому, включено в процесс его воспитания, в ходе этого воспитания он выступает как субъект, а не только как объект воспитательной деятельности учителя» [Рубинштейн, 1989, с. 94].

Несмотря на влияние западноевропейской методической теории и идей прямого метода, отечественная неофициальная методика не приняла ключевые положения прямого метода об отношении к родному языку и об имманентном, интуитивном усвоении иностранного языка. В качестве ведущих методических принципов обучения ИЯ выделяются *признание роли родного языка и осознанное усвоение нового языка в сопоставлении с родным*. С позиции роли родного языка уже в начале XX века мы встречаем обоснование сознательно-сопоставительного подхода к изучению ИЯ в работах Л. В. Щербы, который определял родной язык как «термин для сравнения», что, по сути, предопределило и межкультурный подход

к обучению ИЯ. Не отрицая практического значения иностранного языка, Л. В. Щерба подчеркивает, прежде всего, его общеобразовательную ценность и филологическую направленность обучения. Наряду с этим Л. В. Щерба предостерегает от узко прагматической направленности обучения [Щерба, 1974, с. 51]. Эта позиция подкрепляется и теорией педагогической антропологии К. Д. Ушинского в русле гуманистического, подхода к развитию личности учащегося, «целостно-личностного, а не узкофункционального» [Ушинский, 1948, с. 31].

Таким образом, на рубеже XIX–XX веков передовые российские ученые, в отличие от представителей официальной педагогической России, намечают отечественный (самостоятельный) путь развития методической теории на основе ведущего принципа сознательного обучения, в результате чего закладываются основы российского варианта смешанного метода (по мнению И. В. Рахманова). Формируется методология сознательно-сопоставительного изучения ИЯ, гуманистического, антропоцентрического подхода к развитию учащегося (вслед за теорией К. Д. Ушинского) и обучению ИЯ в опоре на осознанное его усвоение в сравнении с родным языком (вслед за теорией Л. В. Щербы).

Второй период можно обозначить как этап зарождения методики обучения ИЯ как самостоятельной науки и отечественного сознательно-сопоставительного метода.

20-е годы прошлого столетия для российского образования, включая и преподавание ИЯ, – это, как известно, этап построения «новой школы», поиска новых педагогических решений. Несмотря на определенные «извращения» (по И. А. Грузинской) в организации учебного процесса по ИЯ, в этот период закладывается целостная система преподавания ИЯ – школа – вуз – курсовое обучение и на основе сохранения собственно российских традиций в языкознании и образовании складываются условия для становления методики обучения ИЯ как самостоятельной науки [Грузинская, 1938]. Как отмечает А. А. Миролюбов, «методисты приступили к определению методики как науки, в известной мере расходясь во взглядах» [Миролюбов, 2002, с. 110]. С одной стороны, методика рассматривается как прикладная лингвистика на том основании, что основные принципы обучения ИЯ формируются на основе лингвистики. С другой стороны, методика преподавания ИЯ в общедидактическом аспекте рассматривается как частная дидактика. В таком понимании предмет методики определялся как «процесс сообщения знаний языка, т. е. процесс выработки определенных языковых умений и передача суммы знаний об изучаемом языке» [Миролюбов, 2002, с. 110].

Разработка лингвистических теорий в 20-е годы это в целом продолжение психологического направления, заложенного в начале столетия и обоснование его концептуальных положений: социальная природа языка, связь языка и мышления, понятие «психологической коммуникации» (А. А. Шахматов), взаимосвязь языка и речи, понятие речевой деятельности – «язык как деятельность человека» (Л. В. Щерба), языковая система и основные характеристики языка как объекта изучения. Эти положения оказывают непосредственное влияние на разработку отечественного подхода к обучению ИЯ.

Поиски новых педагогических форм приводят к обоснованию использования зарубежного прямого метода, который в 20-е годы представлялся наиболее продуктивным в практике преподавания живого языка. Тем не менее это собственно русский вариант прямого метода с учетом опоры на родной язык. Для русского варианта прямого метода было характерно сравнение иностранного языка с родным. Оставаясь в рамках прямого метода, русский вариант обучения ИЯ в тот период все в большей степени отходит от его ортодоксальных канонов, в рамках русского варианта намечаются черты сравнительно-сопоставительного подхода. К концу 20-х годов идеи сознательно-сопоставительного изучения ИЯ все больше проникают в педагогическую среду. Они сформулированы в работах Л. В. Щербы – о пути от переводного к беспереводному владению языком, от сознательного к бессознательному, а также об общеобразовательном и широком филологическом, а не узко прагматическом значении изучения ИЯ.

Важным этапом развития отечественной методики становится *период 30-х годов – до 1941 года*. С точки зрения методической теории данный период можно охарактеризовать как *формирование предпосылок и концептуальных основ сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ*. Методическая теория зарождается в опоре на развитие социологического направления в отечественной лингвистике (сформировавшегося задолго до зарубежного), культурно-исторической теории высших психических функций Л. С. Выготского, на исследования в области связи языка и мышления, сознания и психики человека, речевой деятельности в работах Л. С. Выготского и его учеников – А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконина и др. В последующие годы они составили отечественную психологическую школу, крупнейшую в России и мире.

В рассматриваемый период формируется, как известно, социологическое направление в лингвистике, которое связывается, прежде всего,

с социолингвистической школой Ф. де Соссюра и А. Мейе. Между тем в российском языкознании язык традиционно рассматривался как явление социальное, неразрывно связанное с обществом. Уже в 20–30-е годы в отечественном языкознании сформировалась трактовка языка с позиции деятельности человека, обусловленной культурно-социальными факторами. Л. В. Щерба в своих работах, связанных с преподаванием иностранных языков, рассматривал язык в тесной связи с мышлением «как средство коммуникации», как «отражение системы понятий данного человеческого коллектива» [Щерба, 1974, с. 33]. Обоснование социальной природы речевой деятельности и ее связи с языковой системой, выделение видов речевой деятельности (говорение и понимание) в трудах Л. В. Щербы, по существу, заложило основы разработки в дальнейшем теории речевой деятельности и сознательно-сопоставительного направления (метода) в обучении иностранным языкам. В дидактическом аспекте всё это позволило обосновать «образ языка» как объекта освоения с точки зрения направленности на развитие у изучающего язык (как родной, так и иностранный) речевой деятельности и способности к общению.

В отечественной психолого-педагогической школе 30–40-х годов укрепляется и приобретает главенствующее значение сознательный подход не только применительно к усвоению знаний, но и к формированию умений и навыков. Концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, гипотеза о роли «зоны ближайшего развития» (особое понятие, введенное им в психологию) является основополагающей и обосновывает концепцию развивающего обучения [Выготский, 1996].

Таким образом, *период с 30-х годов по 1941 год* характеризуется значительным развитием теории и методики обучения иностранным языкам, что выразилось в таких результатах, как:

- отказ от прямого метода в системе обучения ИЯ;
- разработка русского варианта комбинированного (смешанного) метода как системы обучения иностранным языкам для разных условий в соответствии с требованиями отечественного образования;
- попытки определить существенные характеристики метода в связи со смежными науками.

Несмотря на уже упоминавшееся отставание практики от передовых научных идей, в отечественной теории обучения ИЯ получили обоснование ключевые положения сознательного и сравнительно-сопоставительного обучения иностранным

языкам, что фактически уже в этот период создало предпосылки и заложило основы отечественного сознательно-сопоставительного метода.

Период послевоенных 40–60-х годов – это этап разработки фундаментальных положений и реализации отечественного сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ.

В области методической теории данный период характеризуется расширением исследовательского поля в связи с развитием и интерпретацией данных смежных наук – лингвистики, психологии, педагогики и становлением психолингвистики. Происходит уточнение объекта исследования в методике – обучение речевой деятельности. Наряду с этим в области педагогики конкретизируется понятие дидактики как теории обучения. В силу этого в 50-е годы формируется понимание методики обучения ИЯ как частной дидактики.

По мнению А.А.Миролюбова, «период с 1946 по 1959 гг. был периодом достаточно интенсивных научных поисков, экспериментальных и практических исследований, в результате которых начала складываться самобытная отечественная методика – *сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ*» [Миролюбов, 2002, с. 209]. Развитие отечественной методики в данный период представлено в работах И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. Д. Аракина, Б. Д. Лемперта, И. Д. Салистры, В. С. Цетлин и др.

Обобщая вклад отечественных исследований в обоснование сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ и, в первую очередь, работ Л. В. Щербы, который является общепризнанным основателем этого направления в преподавании иностранного языка, основные лингвистические позиции можно суммировать следующим образом:

- 1) понимание языка как средства социально обусловленного речевого общения (коммуникации) и как средства какого-либо вида социальной деятельности;
- 2) различие видов речевой деятельности – говорения (активного) и понимания (пассивного);
- 3) обоснование положения о параллельном и взаимосвязанном обучении чтению и устной речи как видам речевой деятельности;
- 4) обоснование осознанного подхода к овладению единицами языка и речи, сознательного усвоения языка;
- 5) особая роль родного языка как «термина для сравнения» в процессе осознанного изучения иностранного языка.

Особое значение для преподавания иностранных языков имеет постановка вопроса о двуязычии и выделение понятий «естественного» и «искусственного» двуязычия. Л. В. Щерба пишет:

«Родной язык и иностранный образуют тесно связанную пару предметов, являясь филологической основой всего образования, и не мыслимы один без другого» [Щерба, 1974, с. 59].

Психолого-педагогические основы сознательно-сопоставительного метода восходят, как уже отмечалось, к гуманистическим традициям русской педагогической (К. Д. Ушинский) и психологической (В. М. Бехтерева, И. М. Сеченов) научной мысли, которые получили свое развитие в работах Л. С. Выготского и его последователей. Вопросы о роли языка и мышления, осмысления, понимания в познании, формирования сознания, традиционно являются ключевыми для психолого-педагогического обоснования методов обучения иностранным языкам. Традиционно отечественные психологи подчеркивали ведущую роль сознательного подхода к освоению знаний и действий, роль понимания и осмысления в формировании умений и навыков. Роль осознанного понимания и осмысления при овладении действиями и деятельностью в целом, в том числе и речевой, подчеркивал А. Н. Леонтьев в рамках разработанной им теории деятельности. В процессе «сознательного и намеренного усвоения иностранного языка» важным фактором, по Л. С. Выготскому, является также и роль родного языка как «языкового посредника» и опоры, обеспеченной уровнем развития родного языка [Выготский, 1996]. П. П. Блонский намечает «шаги мышления», которые более детально интерпретированы С. Л. Рубинштейном и определены им как фазы на основе осознанного усвоения иностранного языка [Рубинштейн, 1989]. В качестве способа организации сознательного обучения в отечественных психолого-педагогических исследованиях в 60-е годы разрабатывается теория формирования умственных действий (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). В основу теории умственных действий, пути их образования, осознания и организации, применительно к обучению ИЯ был положен принцип «через сознательное овладение языком к бессознательному» [Выготский, 1996].

В 60-е годы начинает свое развитие отечественная психолингвистика (В. М. Верещагин, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия). В отличие от зарубежной психолингвистики, которая, как отмечает А. А. Леонтьев, формировалась на стыке структурной лингвистики, трансформационной грамматики и бихейвиористической теории, отечественная психолингвистика основывалась на российской школе социолингвистики и психологической научной школе, обосновывающей социальную природу языка как деятельности, природу мышления и сознания [Леонтьев, 1967].

В 60-е годы особый интерес в рамках лингвистических исследований с точки зрения обучения ИЯ вызывали *вопросы двуязычия (билингвизма)*, которые, как уже упоминалось, затрагивались и в работах Л. В. Щербы. В исследованиях лингвистов и психолингвистов в рассматриваемый период проблема двуязычия (билингвизма) поднимается в связи с изучением природы языкового мышления (Н. А. Слюсарева), взаимосвязи кодов родного и неродного языков в процессе мышления (Г. В. Колшанский), психологической и методической характеристики двуязычия (Е. М. Верещагин). На стыке междисциплинарных исследований природы мышления в рамках двуязычия новая научная область «психолингвистика» обосновывает универсальность, «общечеловеческий характер» мышления билингва и ставит проблему обучения способам формулирования и выражения мыслей средствами нового языка (вторичного кода), а не обучения мышлению на иностранном языке (по Б. В. Беляеву). Данная трактовка природы двуязычия в контексте проблемы языка и мышления подчеркивала важность принципа осознанного овладения неродным языком. По сути, задолго до зарубежной теории отечественная психолингвистика рассматривает вопросы овладения неродным языком и исследует закономерности усвоения и изучения иностранного языка и культуры. В зарубежной прикладной лингвистике теория изучения и овладения языком появляется позже.

В конце 60-х годов в методической теории, по мнению А. А. Миролюбова, окончательно сформировался отечественный сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам; укрепляются и получают дальнейшее развитие его концептуальные положения [Миролюбов, 1998]. На основе современных данных лингвистических и психолого-педагогических исследований, а также начинающей свое развитие в этот период отечественной психолингвистики создаются предпосылки для разработки в рамках сознательно-сопоставительного метода «речедетальностной» или коммуникативной направленности, т. е. отечественного коммуникативного метода и психолого-педагогического обоснования осознанного подхода к овладению изучаемым языком как средством общения и социальной деятельности (в концепции развивающего обучения Л. С. Выготского и его научной школы). Основные положения сознательно-сопоставительного метода и в целом методики обучения иностранным языкам в 50–60-е годы были сформулированы главным образом для общеобразовательной школы [Миролюбов, Рахманов, Цетлин, 1967].

В то же время 60-е годы – это период дискуссий, связанных с сознательно-сопоставительной

методикой, а также с разработкой так называемых новых подходов к обучению ИЯ (А. П. Старков), программированного обучения (В. А. Артемов), с методической интерпретацией новых данных лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований, в частности положений кибернетики о языковой коммуникации (Э. П. Шубин). Принципиально важными для обсуждения, как мы знаем, были:

- 1) положения о «специальном характере мышления на ИЯ» в условиях билингвизма (по Б. В. Беляеву и А. П. Старкову) или универсальном характере мышления;
- 2) принципы «активного метода» А. П. Старкова, а также «сознательно-практического метода» Б. В. Беляева.

По определению А. А. Миролюбова, «несмотря на различия в позициях, в целом предложения об изменении существующей в данный период методики были заимствованы из прямых методов и использованы некритически» [Миролюбов, 2002, с. 285].

Не останавливаясь подробно на вопросах дискуссии, отметим, что, несмотря на официальный курс в отношении воронежского методического течения «Реформа», в области передовой научной мысли были сохранены методологические основы российского сознательного подхода к обучению ИЯ. Они противостояли воронежскому методическому течению «Реформа» и так называемому активному методу, который, по сути, копировал концепции новых прямых и аудиолингвального методов. В отличие от предлагаемого «активного метода» российский сознательный подход к обучению ИЯ базировался на фундаментальной концепции универсальности мышления и необходимости на осознанной основе формировать умения выражать понятия и формулировать мысли средствами иного языка (Е. М. Верещагин, Г. В. Колшанский, А. А. Леонтьев, Н. А. Слюсарева). Отказ от новых прямых и аудиолингвального методов в рассматриваемый период был методологически обусловлен. Основы отечественной методической теории были заложены развитием социальной концепции языка, теории речевой деятельности и психолингвистическими исследованиями закономерностей овладения языком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ отечественной методической теории в рассматриваемый период (начало – 60-е гг. XX в.) свидетельствует о том, что научная мысль развивалась в целом на основе преемственности глубоких

традиций российской науки и культуры – фундаментальных методологических позиций исследования «человеческого измерения», гуманистического развивающего образования, с учетом взаимосвязанных данных лингвистических, психолого-педагогических и других смежных наук, определяющих концептуальные позиции теории и методики обучения ИЯ.

Отечественные лингвистические и психолингвистические теории социальной природы языка, связи языка и мышления, взаимосвязи языка и речи, трактовка языка как социально обусловленной деятельности легли в основу и обусловили становление самобытного отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ и методики как научной области, а также во многом опередили развитие зарубежной прикладной лингвистики и оказали влияние на зарубежную теорию обучения ИЯ. Идеи гуманистической

педагогике, заложенные в педагогической антропологии К. Д. Ушинского и развитие отечественной психологической науки, в том числе, педагогической психологии в работах Л. С. Выготского и его последователей, предопределили в отечественной методике подход к обучению ИЯ как к средству личностного развития учащегося в практическом и общеобразовательном плане. Данный методологический подход позволил противостоять идеям зарубежной прагматической педагогики, бихевиористской теории и концепциям новых прямых и аудиолингвальных методов обучения ИЯ.

Сформировавшийся отечественный сознательно-сопоставительный метод не только доказал свою эффективность в различных образовательных контекстах, но и заложил предпосылки для развития деятельностного и коммуникативного подхода к обучению неродному языку.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, ИНФРА, 2002.
2. Рахманов И. В. [и др.]. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / И. В. Рахманов, С. К. Фоломкина, Н. И. Гез, И. И. Зимняя, А. Я. Шайкевич. Москва: Просвещение, 1972.
3. Березин Ф. М. История русского языкознания: учебное пособие для филологических специальностей. М.: Высшая школа, 1979.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: АПН РСФСР, 1947.
6. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка. М.: Учпедгиз, 1938.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
8. Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1967.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистика. Ленинград: Наука, 1967.
10. Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М.: МКО Институт общего среднего образования, 1998.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений: в 11 т. М., Л.: АПН РСФСР, 1948. Т. 1. Предисловие.

REFERENCES

1. Mirolubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam = History of Russian Foreign Language Teaching Methods. Moscow: Stupeni, INFRA. (In Russ.)
2. Rakhmanov, I. V., Folomkina, S. K., Gez, N. I., Zimnyaya, I. I., Shajkevich, A. Ya. (1972). Osnovniye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazikov v XIX–XX vv. = Main Approaches to Methods of Foreign Language Teaching in XIX–XX c. Moscow: Prosvescheniye. (In Russ.)
3. Berezin, F. M. (1979). Istoriya russkogo yazykoznananiya = History of Russian Linguistics: Text-book for Philological Specialities. Moscow: Vysshaya Shkola. (In Russ.)
4. Rubinshtein, S. L. (1989). Osnovy obschey psikhologii = General Psychology: in 2 vols. (vol. 1). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
5. Scherba, L. V. (1947). Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sredney shkole = Teaching Foreign Languages in Secondary School. Moscow: APN RSFR. (In Russ.)

6. Gruzinskaya, I. A. (1938). Metodika преподаvaniya angliyskogo yazyka = Methods of Foreign Language Teaching. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.)
7. Vygotski, L. S. (1996). Myshleniye I rech. Psikhologicheskiye issledovaniya = Thought and Speech. Psychological Investigations. Moscow: Labirint. (In Russ.)
8. Mirolubov, A. A., Rakhmanov, I. V., Cetlin, V. S. (1967). Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole = General methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
9. Leontiev, A. A. (1967). Psikholingvistika = Psycholinguistics. Leningrad: Nauka. (In Russ.)
10. Mirolubov, A. A. (1998). Soznatelno-sopostavitelnyy metod obucheniya inostrannym yazykam = Conscious-comparative Method of Foreign Language Teaching. Moscow: MKO Institut obshchego srednego obrazovaniya. (In Russ.)
11. Ushynski, K. D. (1948). Chelovek kak predmet vospitaniya = Man as a subject of education. In Collection of Works (vol. 1. Introduction): in 11 vols. Moscow, Leningrad: APN RSFR. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

доктор педагогических наук профессор
профессор кафедры лингводидактики Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Демина Дарья Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
директор центра поддержки инклюзивного образования
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor
Professor at the Foreign Language Teaching Department
The Maurice Torez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy), Assistant Professor
Head of Inclusive Education Support Center, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.10.2023
05.11.2023
16.01.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication