

Liškař, Čestmír

О взаимоотношении лингвистических и педагогических дисциплин

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1967, vol. 16, iss. 12, pp. [37]-49

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112770>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ЧЕСТМИР ЛИШКАРЖ

О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Язык был всегда предметом изучения многих научных отраслей. Им занимается языковедение, психология, педагогика, антропология, философия и другие науки, хотя не в одинаковой мере и одинаково систематически. Ввиду многосторонности подхода, проявляемого к языку, долго ведутся споры о том, какую научную дисциплину представляет собой теория обучения иностранным языкам, является ли она дисциплиной лингвистической, или педагогической, или, может быть, самостоятельной научной областью. Тенденцию считать методику обучения иностранным языкам лингвистической дисциплиной нельзя приписывать недооценке педагогических наук, а прежде всего тому обстоятельству, что до сих пор не была разработана полная теория обучения иностранным языкам, в которой были бы подытожены основные теоретические, исторические и экспериментальные работы настолько, чтобы можно было применить эти, до известной меры общие принципы, к конкретным условиям каждого языка.

*

Необходимость приступить к обучению иностранным языкам на научной основе и не отрывать лингвистический аспект от аспекта педагогического уже перед первой мировой войной подчеркивал Г. Пальмер. Свои принципы он отразил в известной работе *The Scientific Study and Teaching of Languages*.¹

По мнению Пальмера именно множество существующих методов доказывает ненаучный подход к обучению иностранным языкам, основывающийся на различных мнениях и на явном подчеркивании одного аспекта за счет другого. Для того, чтобы обучение иностранным языкам имело научное обоснование, необходимо стараться уравновесить отдельные компоненты не только в области самой лингвистики; необходимо стремиться к слаженности аспектов языковедения, психологии и педагогики. Особые главы поэтому уделяются деятельности учителя и учащегося в процессе обучения языкам. Принципы, которыми должны руководствоваться авторы учебников и преподаватели иностранных языков, Пальмер обозначает термином „принципы лингвистической педагогики“ (the principles of linguistic pedagogy).

Особое значение, придаваемое Пальмером слаженности лингвистической теории с педагогическими принципами при обучении иностранным языкам, нельзя было, однако, считать общепринятым. А поэтому до второй мировой войны и спустя несколько лет преподавание иностранных языков во многих странах строилось почти исключительно на одной лишь лингвистической

основе. При этом можно наблюдать два течения. Одно из них можно обозначить термином „учение о языке“. По словам Б. В. Беляева² этот метод использовался в СССР в период с 1930 по 1955 гг. (до 1930 г. господствовал в СССР прямой метод). Иностраный язык изучался преимущественно теоретически, как совокупность условных знаков и правил их употребления. Практическое пользование этими знаками и правилами носило дискурсивно-логический характер, так как учащиеся вынуждены были расшифровывать иноязычные тексты, переводя их на свой родной язык, или зашифровывать с помощью этих знаков и правил свои мысли, выраженные средствами родного языка, конструируя иноязычные предложения. В результате такого понятия методики обучения иностранным языкам (Беляев называет его „лингвистизацией“), учащиеся приобретали лишь лексические и грамматические знания, но практически владеть изучаемым языком не научились. Это было время стагнации в обучении иностранным языкам в СССР, которое отразилось, хотя и не в полной мере, также и в нашей методике послевоенного периода.

В связи с лингвистическим понятием обучения иностранным языкам среди многих методистов было распространено мнение о том, что методика обучения иностранным языкам представляет собой лишь „прикладное языкознание“. По мнению некоторых лингвистов она не может иметь свой собственный предмет исследования, так как она не имеет свои собственные законы, которые заимствует от основных наук. В этом отношении известно, напр., высказание академика Л. В. Щербы: „... методика преподавания, хотя и является наукой, но отнюдь не теоретической“; ее „следует считать практической, иначе технической дисциплиной“, а в другом месте: „... я трактую методику преподавания иностранных языков как прикладную отрасль общего языковедения и предлагаю вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия ‚язык‘ в его различных аспектах“. С этой точки зрения методика по мнению Щербы изымается из дидактики и „становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания“.³

Такого же мнения у нас придерживается, напр., А. В. Исаченко,⁴ равным образом считающий, что методика обучения русскому языку является чисто лингвистической областью.

С вышеприведенным высказыванием Л. В. Щербы⁵ полемизирует ряд авторов в педагогической печати. Советские и наши методисты подчеркивают, что методика является не привеском отдельных наук, а дисциплиной со своим собственным предметом исследования. Более выразительно соответствующие взгляды были высказаны Е. И. Перовским,⁶ С. Г. Шаповаленко⁷ и в последнее время Б. В. Беляевым.⁸ Перовский уточняет и специфицирует предмет и структуру методики как научной дисциплины.⁹ Для Б. В. Беляева „методика обучения иностранным языкам является самостоятельной наукой, для которой характерно наличие как специфического предмета изучения (процесс обучения иностранным языкам), так и собственных методов научного исследования (методический эксперимент, анализ и обобщение практического опыта преподавания и т. п.), а также и собственных целей и задач“.¹⁰ Мнение, что методика представляет собой лишь „прикладное языкознание“, по словам Беляева сказывалось отрицательно как на разработке методических принципов, так и на результатах их практического применения в школе.¹¹

Второе направление в преподавании иностранных языков, построенное на лингвистической основе и известное под названием „прикладная лингвистика и обучение иностранным языкам“ (applied linguistics and language teaching) наибольшее развитие получило в Соединенных Штатах Америки. „Прикладная лингвистика“ своей направленностью отличается от „прикладного языкознания“ в понимании Л. В. Щербы, а поэтому оба понятия нельзя смешивать.

Под понятием „прикладная лингвистика“ разумеется аппликация лингвистической теории на практику преподавания иностранных языков. Это значит, что прикладная лингвистика ориентируется на те проблемы языковедческого исследования, решение которых может принести пользу для преподавания иностранных языков. Оставаясь дисциплиной лингвистической, а отнюдь не педагогической, прикладная лингвистика представляет собой не метод обучения, а метод анализа языка и его описания, направленный на проблемы преподавания иностранных языков.

Самого широкого применения достигла прикладная лингвистика, разработанная известными лингвистами Ч. Фризом (Ch. Fries) и Р. Ладом (R. Lado). Фриз и Лад приняли за исходный пункт американский структурализм и в богатой мере воспользовались „тагмемическим анализом“. Эта грамматическая теория основана на тезисе, утверждающем, что предложение состоит из определенного числа „тагмемов“ или же „функциональных сегментов“, из которых каждый состоит из функциональной „щели“ (slot), которую можно заполнить формальными и лексическими единицами, не изменяя при этом основную модель. Так предложение „John hit Bill“ и „The man at the window is buying the tickets“ имеют одну и ту же основную структуру.¹²

Фриз и Лад не представляют, конечно, единственное направление прикладной лингвистики. В настоящее время разрабатывается возможность применения „трансформационной грамматики“, основу которой положил Н. Хомский (N. Chomsky).¹³ Сущностью трансформационной лингвистики является тезис, утверждающий, что в рамках каждого языка можно выделить определенное число элементарных синтаксических структур, так называемых „ядровых предложений“ (kernel sentences), из которых можно вывести все в грамматическом отношении правильные предложения различного типа, объема и степени сложности, встречающиеся в данном языке. Образование предложений производится при помощи деривационных и трансформационных операций.¹⁴

Иной, а для преподавания иностранных языков, может быть, и самой важной лингвистической теорией, является „контрастивная лингвистика“ (contrastive linguistics). Представители этой теории утверждают, что можно не только сравнивать два различных языка, но при помощи сравнительного анализа непосредственно предсказывать трудные места (trouble spots), с которыми может встретиться студент, и, исходя из этого, составлять учебные тексты. Согласно этой теории ряд лингвистов в „Center for Applied Linguistics“ в Вашингтоне занимается сравнительным анализом английского языка с французским, итальянским и испанским языками. Такие исследования не могут, конечно, революционизировать учебный процесс, однако, вместо постоянной импровизации и интуиции могут построить преподавание иностранных языков на прочной и солидной основе.¹⁵

Из сказанного вытекает, что в то время как „чистая“ лингвистика исследует язык без преднамеренного отношения к вопросам его преподавания, прикладная лингвистика охватывает широкую область исследования, относящуюся к обучению иностранным языкам. Она включает в себя общую лингвистику и общую фонетику, но не ограничивается ими. Прикладная лингвистика включает в себя части иных областей, не входящих в рамки лингвистических наук. Это разные аспекты психологии и педагогики, необходимые при изучении иностранных языков.

В последнее время во многих странах увеличивается число институтов, стремящихся практически осуществить взгляды разных лингвистических направлений с целью их использования при обучении иностранным языкам. Такие институты есть уже не только в Соединенных Штатах Америки, но и в Англии, Франции и других странах. По словам П. Стрвенса (P. Strevens)¹⁶ целью курсов прикладной лингвистики, открытых напр. в Эдинбурге, Лидсе и Лондоне, является выпускать специалистов не по лингвистике и фонетике — для этой цели основаны специальные курсы — а дать солидные основы в тех аспектах лингвистики и фонетики и других предметов, которые имеют значение для преподавания иностранных языков. Научный работник, окончивший курс прикладной лингвистики, может, таким образом, воспользоваться анализом языка для подготовки солидного материала, предоставленного затем в распоряжение авторов учебных текстов.

Неоспоримые успехи прикладной лингвистики имели, однако, также свою теневую сторону. Лингвистика стала по словам В. Г. Моултона (W. G. Moulton) в некоторых кругах США „коньком“.¹⁷ Говорилось даже о „лингвистическом“ методе, как будто раньше применяемый метод был „нелингвистическим“. М. А. К. Хеллiday (M. A. K. Halliday), А. Макинтош (McIntosh), П. Стрвенс (P. Strevens) также допускают, что в Соединенных Штатах Америки существовал период, когда недовольство, вызванное малой эффективностью до сих пор общепринятых методов в преподавании иностранных языков, привело некоторых лингвистов к убеждению, что преподавателей языков надо заменить лицами, практикующими „структуральную лингвистику“.¹⁸

Вышеприведенные взгляды перестали осуществляться в США только в шестидесятые годы. В Великобритании в связи с ознакомлением с современной лингвистикой, опирающимся почти исключительно на некоторые американские публикации периода 1940—1955 гг. могло, правда, возникнуть мнение, что лингвистика должна заменить методику. Однако в Великобритании ситуация преподавания иностранных языков несколько иная, чем в Соединенных Штатах. Британские лингвисты всегда могли отличать цели и методы лингвистики от целей и методов преподавания языков. Это объясняется давней традицией преподавания иностранных языков в самой Англии и английского языка в странах, находящихся с ней в политических и экономических отношениях. Английские лингвисты, повидимому, считаются с этой традицией, но при этом высказываются за связь методики (в понятии английских лингвистов — „methodology“) с прикладной лингвистикой. „Методика в сочетании с прикладной лингвистикой оказывается для преподавания иностранных языков более эффективной, чем методика без лингвистики или лингвистика без методики; а развитие такого сочетания,

осуществляемого теперь в разных английских университетах, надо только приветствовать".¹⁹

Если даже в Соединенных Штатах раздалось голоса выдающихся лингвистов против мнения о том, что прикладная лингвистика представляет для преподавания иностранных языков „вселечащее средство“, это было потому, что не мог остаться незамеченным тот факт, что лингвистика в школьных условиях может иметь неоценимое значение лишь тогда, если она будет правильно включена в весь педагогический процесс. В этом отношении интересен отрывок из доклада, произнесенного В. Г. Моултоном (W. G. Moulton) на конференции американской ассоциации „Modern Language Association“ во Филадельфии в декабре 1960 г. „Лингвистика не метод обучения, а нарастающая масса знаний и теории; и несмотря на то, что в состоянии дать полезные ответы на некоторые проблемы преподавания языков, всех ответов она определенно знать не может.“²⁰

На основании проблематики соотношения лингвистики и педагогической проблемы преподавания иностранных языков, намеченной в докладе В. Г. Моултона, можно прийти к следующему заключению: ни лингвист и ни педагог сами по собственному усмотрению не могут создать какой угодно „новый“ метод. Если уже говорить о новом методе, то можно к нему прийти только совместными усилиями лингвистов, психологов и педагогов, которые, пересмотрев на основе новейших достижений науки свои взгляды, приведут их в правильное взаимоотношение.

*

Определив различия между общим языкознанием и прикладной лингвистикой, мы можем приступить к определению соотношения между языкознанием и методикой преподавания иностранных языков, которую мы считаем, как сказано уже в ином месте, педагогической дисциплиной. Из того, что было сказано о подходе общего языкознания и прикладной лингвистики к вопросам преподавания иностранных языков, вытекает, что надо принимать во внимание качественную и количественную разницу во взаимоотношении между общим языкознанием и педагогикой, с одной стороны, и между прикладной лингвистикой и педагогическими дисциплинами — с другой стороны. В данном случае главное заключается не в том, чтобы заниматься деталями, а в том, чтобы стать на принципиальную точку зрения.²¹ Дело также не в том, чтобы обсуждать отношение педагогики и языкознания к психологии, истории, литературоведению, антропологии, философии и другим наукам, так как мы не решили бы этим основную проблему, ставшую целью настоящей работы, т. е. определить компетенцию лингвистики и педагогики в теории обучения иностранным языкам.

Языкознание является общественно-исторической наукой о языке как средстве общения между людьми. Методика обучения иностранным языкам представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину. Общее языкознание исследует язык без преднамеренного и систематического отношения к вопросам обучения, методике интересуется само обучением языку.²²

Из этого следует, что языкознание нельзя отождествлять с методикой, или же методику считать каким-то привеском, технической дисциплиной языкознания. Задача лингвистики и фонетики состоит не в том, чтобы определить

роль учителя в педагогическом процессе. В этом отношении совершенно справедливы слова М. А. К. Хелидея: „Преподаватель иностранного языка такой же специалист в своей области, каким является лингвист в своей профессии, и всегда им останется. Он обучает не лингвистике, но чему-то, что является предметом лингвистики и описано лингвистическими методами... Deskриптивный анализ (description²³) английского и других языков, создаваемый лингвистами, не будет учебником языков. Лингвист может высказать свое мнение о том, что такое хорошее описание языка, он даже может создать его. Но он не может сказать, как надо обучать языку. Это дело учителей и тех, кто их воспитывают. Учебники могут быть основаны на дескриптивном анализе, написанном лингвистами; создание учебников, однако, представляет собой опять-таки специальную деятельность, которая не тождественна с описанием языка. Автор учебников должен, впрочем, быть ознакомлен до некоторой степени с принципами подхода к языку и с основами лингвистической теории, обуславливающей хорошее его описание; иначе ему определено не удастся с успехом написать учебник, каким бы педагогическим методом он ни пользовался. Для преподавателей языков такие знания могут быть также полезны.^{1,24}

Методике, суля по тому, какую роль приписывает себе лингвистика и какую роль она отводит методисту, предстоит решать проблемы, касающиеся содержания обучения, главным образом словарного состава, грамматики, лексикологии, семантики, пользоваться основными указаниями по фонетике, грамматическими правилами, решать с точки зрения учебного процесса вопросы художественного, профессионального, разговорного стиля и целый ряд других важных, чисто лингвистических вопросов. Эти требования можно считать обоснованными лишь в известной мере. Дело не в том, что между методикой и языкознанием имеется существенная разница, состоящая в том, что языкознание специально не занимается проблемами образовательно-воспитательного процесса обучения, тогда как для методики, как педагогической дисциплины, они представляют особый интерес.²⁵ Дело в чем-то другом, принципиальном. В задачу методики не входит исследование всех лингвистических фактов, и их познание не происходит в такой научной системе, которая свойственна лингвистическим дисциплинам. Требование от методиста знаний всех педагогических и психологических аспектов, необходимых при обучении иностранным языкам, и одновременно исследования в полном объеме лингвистики, из которой он должен выбирать и классифицировать все, что является важным для преподавания иностранных языков, имеет только декларативный характер, так как практически провести его в жизнь нельзя. Нельзя ожидать, что методист будет энциклопедистом.

Так как в практике было доказано, что даже применение самых лучших дидактических принципов без принятия во внимание системного анализа языка, без сравнения с родным языком, не имело ожидаемого успеха, то не удивительно, что возникла тенденция считать методику частью языкознания, заменять педагога лингвистом. Легко понять, что такие взгляды отрицательно сказывались на работе многих преподавателей в школе.

С принципиальной точки зрения это значит, что необходимо „сократить расстояние“ между лингвистическими и педагогическими дисциплинами в обоих направлениях.

Несмотря на то, что можно не согласиться с некоторыми теоретическими выводами разных направлений прикладной лингвистики, надо, однако, признать, что несомненной ее заслугой является сближение лингвистики и педагогики, заключающееся в том, что она раскрыла для методики основные структуральные различия между родным и иностранным языками, указала на те языковые явления, которые в процессе обучения считаются самыми основательными, и направила свои усилия на точное конструирование модели данного языка. Об усилении поднять на научный уровень методы преподавания иностранных языков свидетельствуют слова Ч. Фриза: „Вот уже десять лет некоторые из нас (т. е. языковеды) стремятся объяснить, что новый способ изучения языков заключается не в увеличении времени, выделенного для обучения, это не небольшие классы, это не устный метод обучения, хотя я и считаю, что эти требования вполне справедливы. Главной особенностью нового подхода является научно обоснованный дескриптивный анализ, на основе которого составляются учебные материалы“.²⁶ Таким образом Фриз подчеркивает обязанность лингвиста подготовить для обучения иностранным языкам материал, который надо выбирать с научным обоснованием. М. А. К. Хелдей²⁷ также приходит к заключению, что неуспехи при обучении иностранным языкам в странах, где предоставлены отличные возможности для подготовки преподавателей, где обучение находится на высоком уровне, где пользуются здоровыми методами обучения, можно объяснить за счет плохого подхода к языку и его плохого лингвистического описания.

С другой стороны в США не полностью разрешен вопрос, кому предстоит включить в школьную практику выводы прикладной лингвистики. Принимая во внимание тот факт, что педагогику в Соединенных Штатах считают более или менее практической деятельностью, под термином „методика“ (methodology) нужно подразумевать методы и приемы преподавания, а отнюдь не самостоятельную научную педагогическую дисциплину. Поэтому понятны колебания С. Беласко (S. Belasco)²⁸ относительно того, компетентны ли специалисты по прикладной лингвистике („applying linguists“) взять на себя эту роль. Следовательно, до сих пор идеальным положением остается тот факт, что принципы прикладной лингвистики в школьной работе должны быть проведены самими преподавателями.

Так как в американской литературе мы не встречаемся с названием „методист“, а что касается отношения лингвиста и методиста, то часто говорится о лингвисте и преподавателе языка (language teacher), из чего вытекает, что каждый преподаватель должен был бы стоять на уровне методиста в нашем смысле слова.²⁹

Поэтому не удивительно, что по подсчету В. Р. Паркера (W. R. Parker), опубликованному в брошюре UNESCO „The National Interest and Foreign Languages“ в Соединенных Штатах только 260 лиц в школах применяли принципы структуральной лингвистики, в то время как 26 000 преподавателей иностранных языков этими принципами не занимались.³⁰

Прикладная лингвистика, бесспорно внесшая большой вклад в теорию обучения иностранным языкам, всего решить не может. Именно потому, что

педагогике в США отводится прежде всего практическое место, тут нет связующего звена, соединяющего лингвистические дисциплины с дисциплинами педагогическими и позволяющего органическим способом перенести их в школьную практику.

Из сказанного вытекает, что необходимо найти исходный пункт, на основе которого можно было бы координировать усилия отдельных наук, играющих роль в теории обучения иностранным языкам. Мы уже показали, что таким базисом не может служить прикладная лингвистика и тем менее общее языкознание. Не совсем точно определенное место педагогики в иерархии наук и распространенное на Западе мнение, что обучение иностранным языкам является прежде всего „мастерством“ (art), ведет к колеблющемуся отношению многих ученых, уклоняющихся от ответа, какой науке в теории обучения иностранным языкам предстоит занимать исходное положение.

Так, напр., выдающийся американский лингвист Р. Ладо³¹ применяет принципы лингвистики, психологии, педагогики, антропологии, не определив при этом взаимоотношение этих наук в теории обучения иностранным языкам. Признав, с одной стороны, что теория обучения иностранным языкам не тождественна лингвистике, а с другой стороны, не объяснив достаточно полно роль других наук, Н. Брукс (N. Brooks) даже предлагает науку, занимающуюся теорией обучения иностранным языкам, называть „лингвистика“ (linguistics).³²

Такое неопределенное отношение не может, естественно, помочь объяснить роль преподавателя иностранного языка. От преподавателя нельзя ожидать, чтобы он сам классифицировал соотношения между лингвистикой, педагогикой и другими науками, входящими каким-то образом в процесс обучения иностранным языкам. Эту классификацию должна провести методика как педагогическая дисциплина. При этом ясно, что методики отдельных языков, если не считать их всего лишь рецептурой практических указаний, часто возникающих на основе индивидуального опыта, должны исходить из общей теории обучения иностранным языкам. Эта теория у нас обычно отождествляется с названием „общая методика преподавания иностранных языков“, хотя ясно, что это до сих пор привившееся название может вести не к совсем точным понятиям, которые под этим термином можно подразумевать.³³

*

Мы указали на необходимость „сократить расстояние“ между лингвистическими и педагогическими дисциплинами в обоих направлениях. Лингвистика в этом отношении предприняла меры. Это методы прикладной лингвистики. Педагогика решает данную проблему путем создания особенной педагогической дисциплины — методики.

Для того, однако, чтобы методика достигла значительных успехов, необходимо, чтобы в нее в большей мере проник диалектический метод, соблюдающий соотношение общего и единичного. Практически это значит, что частные методики должны разрабатываться на основе общей методики (теории) преподавания иностранных языков, которую, в свою очередь, необходимо обогащать на основе данных частных методик конкретным материалом, полученным прежде всего экспериментальным путем. Сущность дела,

впрочем, заключается не только в этом аспекте. Не менее важным является требование, чтобы педагогика и смежные науки, как напр., психология и наряду с ней существующие частные психологические дисциплины (педагогическая психология, генетическая психология и др.) не ограничивались общими закономерностями и оказывали методистам помощь в смысле представления материала, применяемого для научной разработки теории преподавания иностранных языков.

Без этого методика будет продолжать содержать в себе различные мнения разных авторов, часто интуитивным способом принимающих законы педагогики и данные смежных наук. Таким образом можно было бы ограничить нарастание разных „методик“, возникновение которых часто вытекает из смешивания понятия „метод“ как совокупности принципиальных тезисов (анг. „approach“ или „Method“ — напр. прямой метод, переводно-грамматический метод и т. п.) и методики как самостоятельной научной дисциплины.³⁴

Методика преподавания иностранных языков должна стремиться к установлению определенных закономерностей обучения иностранному языку. Для этого ей нужно больше объективных данных, полученных объективным, т. е. научным путем. Таких данных, впрочем, методика до сих пор в полном объеме не имеет. Это общее явление, наблюдаемое и в других странах. Причину надо искать в том, что из-за огромной сложности обстоятельств, при которых усваивается иностранный язык и из-за невозможности сравнить этот процесс с усвоением родного языка, все дидактические принципы и выводы педагогической психологии и других наук не вполне приемлемы для теории обучения иностранным языкам. Их применение требует сложного анализа, который не во всех случаях может иметь объективный характер.

Чтобы осветить сложность намеченной проблемы, можно привести несколько примеров. Одним из главных дидактических принципов является принцип сознательности. Б. В. Б е л я е в³⁵ ставит вопрос, почему же обучение иностранным языкам в СССР долгое время было весьма мало эффективным, если даже сам метод обучения назывался „сознательно-сопоставительным“. Очевидно не потому, что принцип сознательности является неверным, а потому, что в деле реализации этого принципа возможны существенные ошибки, которые не могли не снижать эффективности обучения языку.

Другим примером, освещающим сложность проблем, связанных с обучением иностранным языкам, является сама теория обучения, созданная педагогической психологией. По мнению М. А. К. Х е л и д е я³⁶ нет вообще теории обучения, на которую можно полагаться, тем менее теории, пригодной для положения, в которое попадает обучающийся иностранному языку. Р. Л а д о³⁷ также убежден, что при обучении языкам нельзя односторонне применять теорию ассоциативную, гештальтизма или бихевиоризма. Намеченные психологией законы имеют общепедагогическое значение и их истолкование для целей обучения иностранным языкам может вести к двусмысленности и разногласиям.³⁸ Признавая, что эмпирические законы обучения относятся только к части процесса обучения иностранным языкам, Ладло пытается привести некоторые законы, действительные для обучения языкам. Сам, однако, он их считает гипотетичными и заявляет, что необходимо проверить их экспериментальным путем.³⁹

Генетическая психология по словам В. Е. Лемберта⁴⁰ (W. E. Lambert) должна экспериментальным путем установить, какие умения и способности осваивать иностранный язык отвечают разному возрасту обучаемых. Р. Ладло⁴¹ утверждает, что и данные психологии о развитии детской речи, которые можно было бы использовать для теории обучения языкам, недостаточно разработаны. Пока мы узнали, когда дети произнесли отдельные звуки и слова. Большая часть работ в этом отношении ограничена взглядом на язык как совокупность изолированных слов и звуков, не принимая во внимание, напр., такой важный вопрос, как интонация, посредством которой ребенок часто при помощи одного лишь слова выражает свое отношение к окружающей среде.

*

Выше рассмотренные примеры, заимствованные из дидактики, педагогической и генетической психологии, показывают насущную и неотложную задачу, стоящую перед нашей педагогикой. Этой задачей является произвести классификацию, уточнение и определение общепедагогических законов со специфической точки зрения обучения языкам. Таким образом осуществилось бы сближение лингвистики и педагогики посредством прикладной лингвистики и „прикладной“ педагогики, сближение, создающее условия для развития теории обучения иностранным языкам, на основе которой должны разрабатываться все так называемые частные методики. Для обеспечения этих условий, необходимо, конечно, начать и развернуть серьезные теоретические и экспериментальные работы.

Перевел Ч. Л.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Н. Е. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London 1917, 1922, 1937.
- ² Б. В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам, изд-во „Прогресс“*, Москва 1965, 7.
- ³ Л. В. Щерба, *Преподавание иностранных языков в средней школе, Общие вопросы методики, изд-во АПН РСФСР, Москва 1946, 7—14.*
- ⁴ A. V. Isačenko, *Niektoré otázky konfrontačného vyučovania ruštiny v našich školách, Ruský jazyk, 5, 1955, 193.*
- ⁵ По мнению М. Затовкянюка упреки акад. Щербе в недооценке специфики методики не совсем справедливы. Колебания Щербы вызваны прежде всего стремлением определить место методики в системе наук и отношении ее к другим наукам. Предмет методики излагается разными методистами по-разному. Щерба под методикой подразумевает прежде всего приемы, способы обучения. Учитывая ее нормативный характер и ее близкое отношение к языкознанию и к дидактике, Щерба осознавал, что в иерархии наук методика не может стоять рядом с такими науками как биология, физика, языкознание и др., а поэтому он относит методику к техническим дисциплинам, предмет которых обусловлен смежными основными науками. См. подробнее М. Затовкянюк, *Предмет, структура и методология методики, в сб. Vyučování ruskému jazyku na české škole, SPN, Praha 1962.*
- ⁶ Е. И. Перовский, *Предмет и структура методики обучения как науки и ее связь с другими науками, Советская педагогика, 1953, № 9.*
- ⁷ С. Г. Шаповаленко, *О преодолении отставания методики как науки, Советская педагогика, 1953, № 11.*
- ⁸ См. примечание 2.

- ⁹ Работа Е. И. Перовского нашла живой отклик у чехословацких педагогов — Й. Шулы, Я. Копецкого, Й. В. Дуновской и др. См. J. Šula, *Speciální didaktiky jako vědy, Přírodní vědy ve škole*, 1955, č. 2, str. 97—100, č. 3., str. 193—203; J. Kopecký, *Úvod do metodiky pedagogiky, Učební texty vysokých škol, VŠP, Praha 1958*; J. W. Dupovská, *Úvodní slovo k dnešní problematice metodiky vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole*, 1957, č. 6, str. 246—256.
- ¹⁰ См. выше, примечание 2, стр. 5.
- ¹¹ См. выше, примечание 2, стр. 6.
- ¹² См. W. G. Moulton, *Applied Linguistics in the Classroom, „Teaching English as a Second Language“*, edited by H. B. Allen, Mc Graw-Hill Book Company, New York 1965, 81.
- ¹³ N. Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague 1957.
- ¹⁴ См. напр. M. Kubík, *Dvo'základové transformace v současné ruštině, Ruský jazyk ve škole*, 1965/16, 6.
- ¹⁵ Основным произведением, трактующем контрастивную лингвистику, является: Uriel Weinreich, *Languages in Contact*, New York: Linguistic Circle of New York, 1953. См. также William W. Gage, *Contrastive Studies in Linguistics: A Working Bibliography*, Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, March 1960, mimeographed. Примером контрастивного фонологического анализа служит работа: Daniel N. Cárdenas, *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*, Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1960.
- В качестве примера учебника, применяющего в учебной практике теорию контрастивной лингвистики можно привести: Dwight L. Bolinger et al., *Modern Spanish: A Project of the Modern Language Association*, New York, 1960.
- Аналитическо-компаративистские исследования применяла также Пражская школа. Мы находим их в работах В. Матезиуса, Й. Вахека.
- ¹⁶ M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Stevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1965, 169.
- ¹⁷ См. выше, примечание 12, стр. 74.
- ¹⁸ См. выше, примечание 16, стр. 213.
- ¹⁹ См. выше, примечание 16, стр. 212.
- ²⁰ См. выше, примечание 12, стр. 74.
- ²¹ Соотношением языкознания и методики преподавания иностранных языков подробнее занимается И. В. Рахманов, *Методика и языкознание, Иностранные языки в школе*, 1, 1953. Взаимоотношением между прикладной лингвистикой и методикой преподавания иностранных языков занимается S. Belasco, *Applied Linguistics (French, German, Italian, Russian, Spanish), A Guide for Teachers*, Boston, 1961.
- ²² Этим определением, включающим слова „преднамеренное и систематическое отношение к вопросам обучения“ мы хотим до известной меры уточнить взгляд В. Цици, высказанный в статье „Základní problémy vyučování ruštině na našich školách“, в сборнике „Dvě studie o jazykovém vyučování“, Praha 1964. Цици приходит к заключению, что языкознание исследует язык без какого бы то ни было отношения к вопросам обучения. Если принять этот тезис, мы были бы несправедливы к нашим выдающимся лингвистам, которых представляет напр. Б. Матезиус, Б. Трнка, Й. Вахек, И. Польдауф, В. Гавранек, К. Горалек, А. Ав. Исаченко, Л. В. Копецкий и др. Их взгляды не редко проявились в концепциях учебников иностранных языков. Нельзя, однако, говорить о намеренном и систематическом применении лингвистической теории в обучении иностранным языкам. См. статью V. Fried, *O některých zásadách aplikace jazykovědy na vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole*, 1964/65, 2, str. 50.
- ²³ Термин „description“ надо понимать в смысле современной лингвистической терминологии. См. подробнее напр. E. P. Hamp, *A Glossary of American Technical Linguistic Usage* (русский перевод: *Словарь американской лингвистической терминологии*, Москва 1964).
- ²⁴ См. выше, примечание 16, стр. 169.
- ²⁵ См. V. Cícha, *Základní problémy vyučování ruštině na našich školách, sborník „Dvě studie o jazykovém vyučování“*, Praha 1964, str. 107.
- ²⁶ Приведенный отрывок переведен по статье: V. Fried, *O některých zásadách aplikace jazykovědy na vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole*, 1964/65, č. 3.
- ²⁷ См. выше, примечание 16, стр. 156.
- ²⁸ S. Belasco, *Applied Linguistics (French, German, Italian, Russian, Spanish) — A Guide for Teachers*, Boston 1961.

- ²⁹ Этот наш взгляд основан на ряде требований, предъявляемых к лингвистической и педагогической подготовленности преподавателей иностранных языков в США, выработанных американской организацией „Modern Language Association“ (Qualifications for Secondary School Teachers of Modern Languages). См. подробнее R. Lado, *Language Teaching*, Mc Graw-Hill, New York 1964, 230—232.
- ³⁰ См. выше, примечание 12, стр. 75.
- ³¹ R. Lado, *Language Teaching*, Mc Graw-Hill, New York 1964.
- ³² N. Brooks, *Language and Language Learning*, Harcourt, Brace & World, New York 1964, 237.
- ³³ Что подразумевает под названием „общая методика“ преподавания иностранных языков ряд методистов, см. напр. Б. В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, Москва 1965, стр. 201, 202. Определение общей методики, отличающееся более или менее точным объяснением приводят дальнейшие советские авторы. См. напр. И. Д. Салистра, *Методика обучения немецкому языку*, Москва 1958, С. Г. Шаповаленко, *О преодолении отставания методики как науки*, *Советская педагогика*, 11, 1953, Б. В. Беляев, Б. А. Бенедиктов, *К вопросу об общей методике преподавания иностранных языков*, *Ученые записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков*, вып. 14, Горький 1958.
- У нас занимались общими вопросами методики напр. J. Šula, *Speciální didaktiky jako vědy, Přírodní vědy ve škole*, 1955, č. 2, 3, A. M. Doistál, *K otázce ustavení metodik jako pedagogických disciplín*, *Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze, Praha 1958*, 7—23.
- ³⁴ Примером такого смешивания методики и методов обучения являются некоторые ранние вышедшие работы советских методистов. См. напр. М. Рыт, *Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке*, Москва, изд-во „Работник просвещения“, 1930, И. В. Рахманов, *Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков*, Учпедгиз, Москва 1947.
- ³⁵ См. выше, примечание 2, стр. 67—74.
- ³⁶ См. выше, примечание 16, стр. 177.
- ³⁷ См. выше, примечание 31, стр. 35.
- ³⁸ См. выше, примечание 31, стр. 37.
- ³⁹ См. выше, примечание 31, стр. 44—45.
- ⁴⁰ W. E. Lambert, *Psychological Approaches to the Study of Language*, „Teaching English as a Second Language“ (edited by H. B. Allen), Mc Graw-Hill Book Company, New York 1965, 34—38.
- ⁴¹ R. Lado, *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*, New York 1961, 11.

O VZTAHU LINGVISTICKÝCH A PEDAGOGICKÝCH DISCIPLÍN

Článek je pokusem o vymezení úlohy lingvistických a pedagogických disciplín v komplexu problémů, které souvisí s vyučováním cizím jazykům. Tyto problémy mohou být interpretovány jinak pedagogy, jinak lingvisty. Donedávna jsme byli svědky toho, že metodika cizích jazyků byla považována za lingvistickou disciplínu. Tato tendence neplyne ani tak z nedocení pedagogických věd, jako spíše z okolnosti, že nebyla dosud vypracována ucelená teorie cizojazyčného vyučování, v níž by byly shrnuty závažné práce teoretické, historické a experimentální natolik, aby bylo možno přikročit k aplikaci těchto obecnějších zásad na konkrétní podmínky každého jazyka.

Orientace na lingvistiku se v různých zemích projevovala nestejným způsobem. V SSSR a do určité míry i u nás zatěžovala vyučování cizím jazykům přemíra teoretizování o jazyce. Období, kdy bylo v SSSR vyučování cizím jazykům založena na čistě lingvistické základně, vymezují sovětsí autoři (např. B. V. Běljajev) do let 1930—1955.

V USA doznal největšího rozvoje jiný směr lingvistického pojetí vyučování cizím jazykům, označovaný názvem „aplikovaná lingvistika“. Pod tímto pojmem je třeba rozumět aplikaci lingvistické teorie na potřeby praxe vyučování cizím jazykům. To znamená, že aplikovaná lingvistika se zaměřuje na ty problémy jazykovědného výzkumu, jejichž řešení může přinést užitek pro vyučování cizím jazykům.

Autor dovozuje, že metody aplikované lingvistiky bývají někdy mylně ztotožňovány s metodami vyučovacími. Podle vyjádření samotných amerických a britských lingvistů (M. G. Moultona, M. A. K. Hallidaye, A. McIntoshe, P. Strevense aj.) je třeba rozlišovat cíle a metody lingvistiky od cílů a metod jazykového vyučování a vymežit úlohu lingvisty, autora učebnic a učitele cizích jazyků. Aplikovaná lingvistika zůstává disciplínou lingvistickou, nikoliv pedagogickou.

Aby bylo možno ve vyučovacím procesu plně uplatnit zásady lingvistiky, včetně lingvistiky aplikované na potřeby jazykového vyučování, je třeba uvést je v syntézu s hledisky pedagogickými a psychologickými. Podle autorova názoru nelze očekávat, že tuto syntézu provede sama o sobě jazykověda, ale metodika vyučování cizím jazykům, kterou je třeba považovat za samostatnou pedagogickou disciplínu a nikoliv za odnož jazykovědy.

Má-li však metodika cizích jazyků dosáhnout výraznějších úspěchů, je třeba, aby obecné poznatky a zákony pedagogiky a pomocných věd, jako je např. pedagogická a vývojová psychologie, byly v daleko větší míře než je tomu dosud utříděny, upřesněny a vymezeny pro specifické potřeby vyučování cizím jazykům. Tím by se uskutečnilo žádoucí sblížení lingvistiky a pedagogiky prostřednictvím aplikované lingvistiky a „aplikované“ pedagogiky, které by vytvořilo předpoklad pro rozvoj teorie jazykového vyučování, v níž by našly spolehlivou základnu metodiky jednotlivých jazyků.

