

*А. А. Мясников*

## ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИЙ АНТИЧНОЙ И СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ НА СОВРЕМЕННУЮ МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются некоторые традиции античной и средневековой педагогики и лингводидактики, получившие дальнейшее развитие в методике преподавания современных иностранных языков: принципы обучения и воспитания, научно-педагогические идеи, образовательные модели, методы преподавания иностранных языков, приемы обучения.

*Ключевые слова:* лингводидактика, методы преподавания иностранных языков, педагогические традиции, научно-педагогические идеи, принципы обучения и воспитания, приемы обучения.

*A. Miasnikov*

### The Impact of ancient and medieval pedagogies on methodology of teaching foreign languages

This article is devoted to some traditions of ancient and medieval pedagogies and methodology of teaching foreign languages which are further developed in modern methodology of teaching foreign languages: principles of teaching, pedagogical ideas, educational models, methods of teaching foreign languages and teaching techniques.

*Keywords:* methodology of teaching foreign languages, pedagogical traditions, pedagogical ideas, principles of teaching, teaching techniques.

Вопросы развития лингводидактики как науки являются частью проблематики, составляющей ее предмет [2, с. 21–24].

Исследование роли переводчика в процессе межкультурной коммуникации требует проведения комплексных междисциплинарных исследований [16, с. 3].

Выработка эффективных методик преподавания иностранных языков связана как с созданием современных педагогических технологий, так и с изучением передовых методических идей прошлого с точки зрения их преемственности и последующей эволюции. Педагогические традиции выступают в качестве регулятора и организатора педагогических отношений и обеспечивают преемственность этих отношений [15, с. 12–13].

Традиция и новаторство — соотносительные понятия, выражающие развитие учебного

процесса. Следование традиции и одновременное игнорирование новаторских тенденций тождественно эпигонству — несамостоятельному следованию чужим идеям, принципам, методам. Использование новаторских идей вне связи с традицией приводит к нарушению определенности, целостности и устойчивости учебного процесса.

Адекватность методического подхода во многом определяется выборкой авторитетных научных источников. Методика исследования обязательно включает знакомство с необходимой научной литературой, ее анализ, обобщение традиционного педагогического опыта.

В статье рассматриваются некоторые традиции античной и средневековой педагогики и лингводидактики, получившие развитие в методике преподавания современных иностранных языков.

### 1. Античная лингводидактика.

Западноевропейский институт образования возник в период существования раннеклассовых обществ в Древней Греции и в Древнем Риме.

В этих странах античного мира возникли в зародыше не только «почти все позднейшие типы мировоззрения» [17, с. 340], но и многие позднейшие научно-педагогические идеи.

#### *Парадигмы образования.*

Педагогика — наука, объединяющая педагогическую мысль и педагогическую практику, и дидактика — наука об образовании и воспитании — возникли в Древней Греции. Первые западноевропейские образовательные модели — парадигмы образования (греч. *paradeigma* — пример, образец) — были созданы древними греками. Эти модели были реализованы в конкретных методиках обучения посредством педагогических технологий. Конечную цель образования древние греки отождествляли не только с прагматизмом, тождественным полезному практическому социальному опыту, но и с всесторонним развитием личности — гармонией. Парадигма образования, направленная на формирование гармоничной личности, впервые была реализована на практике Афинской школой.

#### *Содержание обучения и воспитания.*

Социально-политический аспект системы воспитания был впервые подробно разработан в трудах идеолога афинской аристократии **Платона**. В платоновской модели идеального государства у власти всегда находится аристократия, образующая две привилегированные группы правителей-олигархов — философов и воинов, — которым в силу своего положения необходимо обладать определенными знаниями, умениями и навыками, в том числе хорошим знанием родного языка и умением правильно и грамотно им владеть. Платон считал образование одним из государственных институтов, обслуживающим олигархов.

Согласно Платону, воспитание устанавли-

вает нормы поведения в обществе и составляет содержание образования. Социальные пороки во многом являются следствием недостатков воспитания [10, с. 167; 168; 195; 335; 3].

Ученик Платона **Аристотель** определял знание как способность понимания сути вещей, искусство — как область знания, а преподавание — как искусство знания и искусство способности научить чему-либо. Аристотель выделил три тематических направления воспитания личности: физическое, нравственное и умственное [1, т. 1, с. 236; т. 4, с. 180, 467].

Принцип природосообразности воспитания и обучения посредством организованного педагогического воздействия («дидахе»), был предложен **Демокритом**. Впоследствии данный принцип получил развитие в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега.

Нахождение истины в диалоге с помощью наводящих вопросов — один из эффективных приемов, применяемых в современном обучении, был предложен **Сократом**. Данный прием состоит в том, что ученик в ходе беседы со своим учителем находит правильный ответ сам, отыскивая его с помощью различных вопросов, выясняя и исправляя собственные ошибки, исследуя основной поставленный вопрос, при необходимости уточняя его и приходя, в конце концов, к правильным выводам.

Древнегреческие **софисты**, обучавшие своих учеников за деньги ораторским приемам политического и судебного красноречия, сводили содержание образования к прагматическим знаниям, составляющим ступень для достижения личного жизненного успеха.

#### *Преподавание древнегреческого языка в Древнем Риме.*

После завоевания Римом Греции в 146 г. до н. э. древнегреческий язык постепенно утвердился в качестве сословного языка римской знати. Изучение греческого языка в Древнем Риме было вызвано потребо-

стью знатных римлян обучать ему своих детей с целью дальнейшего общения на нем в среде равных. В качестве учителей греческого языка приглашались его носители — греки. Греческие учителя обучали своих учеников в создаваемой ими естественной языковой среде общения.

Римский методист и педагог-словесник **Марк Фабий Квинтилиан** (42–118 гг. н. э.) в работе «Правила ораторского искусства» («О воспитании оратора») высказал мысль о том, что учебный процесс непосредственно зависит от методики преподавания, т. е. от совокупности способов, применяемых для успешного овладения изучаемым материалом. Основными приемами обучения, по Квинтилиану, являются объяснение (теоретические наставления), подражание и упражнение.

В результате понимания и усвоения необходимых объяснений, подражания образцовой речи, выполнения упражнений на овладение правильной, красивой, аргументированной, убеждающей речью, выполнения упражнений в подражании слогу, чтения образцовых произведений древнеримских и древнегреческих авторов и перевода последних на латинский язык, систематического повторения упражнений, составления планов выступлений, выработки направленности и сосредоточенности в занятиях оратор овладевает своим важнейшим умением — говорить экспромтом перед простыми гражданами, перед сословным органом — магистратом или судом — трибуналом [7, с. 47].

## 2. Средневековая лингводидактика.

В сменивший эпоху Древнего мира период Средневековья единым языком международного, профессионального, научного, светского, культового и сословного общения в Западной Европе стала латынь. Вплоть до XVI в. как схоласты, так и гуманисты признавали латынь в качестве единственного общепринятого языка европейской науки и в письменной (научные сочинения), и в

устной (преподавание и профессиональное общение) форме.

Ученые и писатели изучали латынь с детства, читали, разговаривали, проводили дискуссии на этом языке. Такие выдающиеся ученые прошлого, как Ньютон, Линней, Кеплер, писали свои работы по-латыни. Французский писатель Мишель Монтень (1533–1592) изучил латынь раньше, чем родной французский язык, так как в его родовом замке и родители, и слуги говорили только по-латыни [5, с. 8 — 10], [9, с. 44; 55].

При обучении латыни применялись натуральная, грамматико-переводная и смешанная методики, что позволяет говорить о наличии различных подходов к обучению латинскому языку в период Средневековья.

### *Натуральная методика.*

Суть **натуральной методики** заключалась в воспитании через латынь, в создании такой языковой среды общения, которая была бы достаточной для языковой и психологической адаптации в латиноязычном культурном обществе. Иностранный язык как средство общения, социализации, адаптации учеников к иноязычной культуре являлся не только целью, но и средством обучения. Как и в современной технологии коммуникативного обучения, речевые упражнения натуральной методики являлись отражением ситуаций реального общения и способствовали поэтапному накоплению у обучаемых большого объема лексики и грамматики [3, с. 288].

Сторонники натуральной методики считали, что при обучении иностранным языкам применимы те же условия обучения, что и при естественном (натуральном) усвоении родного языка, а именно: восприятие и усвоение языкового материала имманентно, т. е. внутренне присуще мышлению учеников, которые непосредственно ассоциируют иноязычные слова с предметами, понятиями, действиями, признаками, выражаемыми этими словами. Оно не трансцендентно, т. е. не опосредовано переводом на

родной язык учеников; грамматические же средства и способы связи языковых единиц воспринимаются и усваиваются наглядно, т. е. на уровне понимания, формирующегося на основе языкового контекста и языковой интуиции, а не умозрительно, т. е. не на уровне сравнения с известными обучаемым грамматическими формами родного языка. При использовании натуральной методики родной язык исключался из обучения, которое проводилось только на латыни. Ученики должны были подражать примерам устной иноязычной речи, а затем разговаривать с учителем и друг с другом, используя известные слова, выражения и речевые образцы и усваивая в разговоре новые лексические единицы и грамматические конструкции.

При изучении латинского и греческого языков с помощью натуральной методики гуманисты эпохи Возрождения обращались к культурному наследию античности и выбирали в качестве учебного материала произведения античных мастеров слова, справедливо считая, что для того, чтобы понимать классиков, необходимо знать их язык. Владение классической латынью стало одним из критериев подлинной образованности, и чем более латынь человека, владевшего этим языком, отклонялась от слога Цицерона, тем более отдаляла она этого человека от идеала истинного образования и принимала невежественный, варварский характер.

#### *Грамматико-переводной метод.*

**Грамматико-переводной метод** широко применялся схоластами — сторонниками религиозно-мистических и формально-рационалистических взглядов на обучение. Схоластическое обучение было основано на догматизме — не допускающем сомнений и возражений методе мышления, организации и осуществления действий, опирающемся на догмы — принимаемые за бесспорную истину положения, признаваемые бесспорными без доказательств [6, с. 212].

Грамматико-переводной метод был основан на следующих положениях: языком

можно овладеть в совершенстве, лишь освоив установленный для этого определенный набор универсальных грамматических правил, а также определенный набор слов иностранного языка, которые автоматически применяются при пользовании этим языком; грамматические категории, в отличие от звуков, морфем и слов, являются универсальными (всеобщими) для всех языков, поэтому наиболее правильный путь построения предложения на иностранном языке — начать строить его на родном языке и одновременно проводить его синтаксический анализ, а также грамматический анализ слов, входящих в создаваемое предложение; языковые модели иностранного языка, не имеющие эквивалентных соответствий в родном языке, изучаются как исключения из универсальных грамматических правил [13, с. 14].

Общепринятыми приемами обучения лексике в схоластической школе являлись: не связанное с интенсивной речевой практикой механическое заучивание большого запаса слов и выражений из лексических словников, механическое заучивание наизусть большого количества учебных текстов, часто без полного понимания их смысла, пословный перевод, представляющий собой пословное языковое переложение текста с одного языка на другой, предусматривающее перевод существительного существительным, глагола — глаголом, сопровождающийся соответствующими грамматическими комментариями.

Неотъемлемым элементом учебного процесса в схоластической школе являлся учебник. Доминирующее место в средневековых школах несколько столетий принадлежало учебным грамматикам латинского языка Доната (для начинающих) и Присциана (для продолжающих), созданных на основе грамматико-переводной (синтетически-конструктивной) методики обучения и вышедших в IV–VI вв. В 1212 г. появился еще один известный учебник грамматики латинского языка «Doctrinale» Александра де-

Вилла-Деи, применявшийся как в светских, так и в монастырских школах и выдержавший до 1500 года 100 изданий. Он был написан гекзаметром и содержал 2745 стихов. Латинская грамматика преподавалась латыни, родной же язык не использовался для объяснений.

При использовании грамматико-переводного метода латынь оказывалась, образно говоря, «психологическим эмболом, не связанным с эмоционально-ассоциативной структурой данного языка» [8, с. 516].

Латынь — мертвый классический язык — так и оставалась для учеников мертвой, поскольку она не использовалась ими в реальной живой коммуникации и была, по большому счету, непонятной, «а непонятное имеет всегда однозначный механически заученный смысл и произносится устами, но не разумом, как произносят человеческие слова говорящие птицы» [4, с. 27].

#### **Смешанный метод.**

Технологии **смешанного метода** были основаны на комбинированном применении в учебном процессе натурального и грамматико-переводного методов.

Следуя натуральной методике, преподаватели создавали на занятиях естественную языковую среду общения, необходимую для практического применения латыни. Следуя грамматико-переводному методу, преподаватели устанавливали ряд грамматических правил, определенный набор слов, выражений и текстов, подлежащих механическому заучиванию.

С одной стороны, в формате натурального метода на занятиях создавалась естественная языковая среда общения, необходимая для практического применения изучаемого языка. При этом иностранный язык являлся не только целью, но и средством обучения, а речевые упражнения, используемые на занятиях, являлись отражением ситуаций реального языкового общения. В качестве учебного текстового материала выбирались оригинальные произведения античных авторов.

С другой стороны, в формате грамматико-переводного метода устанавливались как определенный набор универсальных грамматических правил, так и определенный набор слов иностранного языка, автоматически применявшихся при пользовании этим языком и подлежащих механическому заучиванию, а языковые модели иностранного языка, не имеющие эквивалентных соответствий в родном языке, изучались как исключения из универсальных грамматических правил. При этом иностранный язык являлся лишь целью, но не средством обучения, а применявшиеся языковые упражнения не носили творческого характера и сводились к заучиванию наизусть большого количества слов, выражений, текстов, словословному переводу предложений и текстов с одного языка на другой с одновременным выполнением грамматических комментариев.

Так, в книге «Обозрение» немецкий философ, филолог и педагог Филипп Меланхтон (1497–1560) изложил свою программу обучения латинскому языку для детей на основе смешанного метода, рекомендуя в качестве учебного материала комбинацию как религиозных ортодоксальных, так и светских классических текстов. Начинать обучение Меланхтон рекомендовал с усвоения азбуки, чтения молитв («Отче наш», «Символ веры» и др.). Обучаясь технике чтения и письма, дети должны были заниматься по учебнику Доната (для упражнений в чтении) и произведениям Катона (для упражнений в изложении). Каждый раз дети должны были заучивать наизусть два стиха из учебника Доната, пройденные с учителем на уроке, к следующему уроку. Благодаря упражнениям в чтении и письме, а также заучиванию наизусть большого количества стихов дети должны были формировать и активизировать большой запас лексических единиц для разговора. Ученикам, имеющим слабые результаты, рекомендовалось проходить Доната и Катона дважды, а также выучивать каждый вечер несколько латинских слов.



Освоив технику чтения и письма, дети должны были перейти к ознакомительному чтению определенных произведений с их объяснением и толкованием (например, басни Эзопа, произведения Теренция, комедии Плавта), к заучиванию выражений (*Amicus certus in re incerta cernitur* — друзья познаются в беде; *Fortuna quem nimum favet, stultum facit* — тот, кому счастье слишком благоприятствует, становится дураком и др.), а также изучению грамматике. Грамматические правила (*regulas grammaticae*) рекомендовалось заучивать и сдавать наизусть. По Меланхтону, обучение грамматике являлось центральной задачей обучения латыни: «Всякого рода искусствам не может быть нанесено большего вреда, как тем, если юношество не будет хорошо упражняемо в грамматике». Вместе с тем для Меланхтона грамматика не сводится к набору грамматических правил — это есть искусство правильно говорить и правильно писать: «*Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio*». В своем определении грамматики Меланхтон в определенном смысле следует традиции древнегреческих школ, в которых под грамматикой понимали изучение художественных произведений.

После хорошего усвоения грамматических правил дети должны были переходить к изучению Вергилия, Овидия, Цицерона и к разговору по-латыни: «Мальчиков должно также приучать к разговору по-латыни, и преподаватели должны по возможности стараться сами не иначе говорить со своими учениками, как по-латыни, через что дети легче приучаются и поощряются к этому упражнению».

Таким образом, Меланхтоном была рекомендована следующая программа обучения латинскому языку: техника чтения и письма; ознакомительное чтение; письменное изложение; грамматика; разговор.

Во второй половине XVI в. латинская грамматика Меланхтона, вышедшая в 1525 г. (*Grammatica Ph. Melanchthonis latina*, 1525), была повсеместно принята в не-

мецких гимназиях и по 1737 г. выдержала 51 издание.

#### **Методика погружения.**

Особого внимания заслуживает рассмотрение **методики погружения в латинский язык в иезуитских школах** — учебных заведений, состоявших из двух ступеней — низшей («*Studia inferiora*») и высшей («*Studia superiora*»). Низшая ступень соответствовала статусу гимназии и состояла из пяти классов. Конечной целью образования в гимназии являлось овладение искусством латинской речи как живым языком, для чего учеников обучали по правилу: «*lege, scribe, loquere*» («читай, пиши, говори»).

В иезуитских школах был запрещен разговор на национальных языках и допускался разговор только по-латыни (за исключением самого младшего класса). И в разговоре, и при написании упражнений ученики не должны были допускать рассуждений, которых они не могли доказать либо ссылками на авторитеты изучаемых авторов, либо ссылками на их произведения. Ученики должны были разыгрывать на латинском языке спектакли, поставленные на основе своих собственных сценариев.

Основными языковыми единицами обучения в иезуитских школах являлись тексты учебных пособий по латинскому языку, содержащие достаточное количество латинских слов, фраз и диалогов, в частности, «*Немецко-латинский Promptuarium*» Вольфганга Шенслера, «*Amalthea*» — книга, содержащая латинские выражения о различных предметах (врачевание, арифметика, книгопечатание и др.). Образцовыми текстами, изучаемыми в иезуитских школах, являлись, например, произведения Цицерона, Аристотеля, Фомы Аквинского, Вергилия.

Высшая ступень иезуитской школы состояла из двух или трех классов философского курса и четырех классов богословского курса. Преподавание осуществлялось только по-латыни. На философском курсе изучались работы Аристотеля, Эвклида, а

на богословском — древнееврейский язык, схоластическое богословие, казуистика.

**Содержание обучения латыни в эпоху Возрождения.**

В эпоху Возрождения латынь являлась главным учебным предметом как в школах, так и в университетах. Помимо латыни, содержание обучения составляли грамматика, диалектика, логика и основы ораторского искусства; цель же обучения состояла в том, чтобы по правилам грамматики, логики и красноречия научиться правильно и изящно выражать свои мысли по-латыни. Для реализации данной цели использовался дедуктивный подход: от языкового правила — к его реализации в речи. Выполнение языковых упражнений предвляло выполнение речевых упражнений. Последние принимали форму диспутов, декламации и драматических постановок. Произведения классиков изучали, прежде всего, для заимствования из них готовых фраз и оборотов речи, а не ради изучения содержания самих произведений [11; 12; 14, с. 477, 1296,].

Латынь в качестве языка международного общения и литературного языка обладала

несомненными достоинствами: она обеспечивала понимание друг друга разноязычными людьми, объединяла представителей различных культур, удовлетворяла потребности межкультурного общения. Однако латинский язык имел и ряд невосполнимых недостатков: невозможность развития по законам живого языка, затруднение в выборе языковых средств и неполное понимание коммуникаторами друг друга при осуществлении речевой коммуникации.

Владение современными западноевропейскими иностранными языками стало одним из необходимых условий международного общения в период новой истории. Выдающиеся западноевропейские литераторы, ученые, общественные деятели (Данте, Петрарка, Боккаччо, Галилей, Бруно, Дюрер и др.) начали создавать свои произведения на национальных языках.

В период новой истории методику преподавания латинского языка сменила методика преподавания современных иностранных языков, основанная на традициях античной и средневековой педагогики и лингводидактики.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аристотель*. Метафизика. Сочинения: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С. 65–367; *Он же*. Никомахова этика. Сочинения; В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 53–293; *Он же*. Политика. Сочинения: В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 375–644.
2. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
3. *Волкова С. Л.* Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» 22–24 апреля 2005 г. / Под науч. ред. В. Б. Чеснокова. СПб.: Изд. СПбГУ, 2005. С. 287–289.
4. *Горенштейн Ф.* Псалом. Роман-размышление о четырех казнях Господних // Октябрь. 1991. № 11. С. 19–46.
5. *Дрезен Э. К.* Интернационализация научно-технической терминологии. История, современные положения и перспективы. М.; Л.: Стандартгиз, 1936. 100 с.
6. *Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В.* Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. М.: Азбуковник, 2003. 784 с.
7. *Квинтилиан М. Ф.* Правила ораторского искусства. Книга десятая. СПб., 1896. 47 с.
8. *Конева И. А.* Изучение иностранного языка как психодинамический процесс // Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2001» / Под. общ. ред. А. А. Крылова, В. А. Якунина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. С. 516–517.

9. *Ольшки Л.* История научной литературы на новых языках. Т. 2: Образование и наука в эпоху Ренессанса в Италии / Пер. с нем. М.; Л.: Гос. технико-теоретическое изд-во, 1934. 211 с.
10. *Платон.* Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. 654 с.
11. *Раумер К.* История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени / Перевод под ред. Н. Х. Весселя. (Приложение к «Педагогическому сборнику») // Педагогический сборник, издаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. СПб.: Книжка 8, 1873. С. 3–16; Книжка 9, 1873. С. 17–32; Книжка 10, 1873. С. 32–64. Книжка 12, 1873. С. 97–128.
12. *Раумер К.* История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени / Перевод под ред. Н. Х. Весселя. (Приложение к «Педагогическому сборнику») // Педагогический сборник, издаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. СПб.: Книжка 4; 1874. С. 209–240; Книжка 5, 1874. С. 241–272; Книжка 6, 1874. С. 273–304; Книжка 9, 1874. С. 369–400; Книжка 10; 1874. С. 401–432.
13. *Рогова Г. В.* Методика обучения английскому языку (на англ. яз.). 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1983. 351 с.
14. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 4-е. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 1600 с.
15. *Сюбарева И. Ф.* Историко-педагогические традиции в условиях эксклавного региона России (XIII — начало XXI в.): Монография. Калининград: Калининградский юридич. ин-т МВД России, 2005. 200 с.
16. *Тарнаева Л. П.* Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011. 42 с.
17. *Энгельс Ф.* Старое предисловие к «Анти-Дюрингу». О диалектике // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. М.; Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1931. Т. 14. С. 335–342.

#### REFERENCES

1. *Aristotel'. Metafizika*// *Aristotel'. Sochinenija v chetyreh tomah.* Т. 1. М.: Mysl', 1975. S. 65–367; *Aristotel'. Nikomahova etika*// *Aristotel'. Sochinenija v chetyreh tomah.* Т. 4. М.: Mysl', 1983. S. 53–293; *Aristotel'. Politika*// *Aristotel'. Sochinenija v chetyreh tomah.* Т. 4. М.: Mysl', 1983. S. 375–644.
2. *Bim I. L.* Metodika obuchenija inostrannym jazykam kak nauka i teorija shkol'nogo uchebnika. М.: Russkij jazyk, 1977. 288 s.
3. *Volkova S. L.* Tehnologija kommunikativnogo obuchenija inojazyčnoj kul'ture // *Psihologija XXI veka: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferentsii studentov, aspirantov i molodyh specialistov «Psihologija XXI veka» 22–24 aprelja 2005 g.* / Pod nauchnoj redaktsiej V. B. Chesnokova. SPb.: SPbGU, 2005. S. 287–289.
4. *Gorenshtejn F.* Psalom. Roman-razmyshlenie o chetyreh kaznjah Gospodnih // *Oktjabr'. 1991. № 11.* S. 19–46.
5. *Drezen E. K.* Internatsionalizatsija nauchno-tehnicheskoy terminologii. Istorija, sovremennye polozhenija i perspektivy. М.; Л.: Standartgiz, 1936. 100 s.
6. *Zaharenko E. N., Komarova L. N., Nechaeva I. V.* Novyj slovar' inostrannyh slov: 25 000 slov i slovosochetanj. М.: Azbukovnik, 2003. 784 s.
7. *Kvintilian M. F.* Pravila oratorskogo iskusstva. Kniga desjataja. SPb., 1896. 47 s.
8. *Koneva I. A.* Izuchenie inostrannogo jazyka kak psihodinamicheskij protsess// *Anan'evskie chtenija: Tezisy nauchno-praktičeskoj konferentsii «Anan'evskie chtenija — 2001»* / Pod. obshch. red. A. A. Krylova, V. A. Jakunina. SPb.: SPbGU, 2001. S. 516–517.
9. *Ol'shki L.* Istorija nauchnoj literatury na novyh jazykah. Т. 2. Образование и наука в эпоху Ренессанса в Италии / Пер. с нем. М.; Л.: Гос. технико-теоретическое изд-во, 1934. 211 с.
10. *Платон.* Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. 654 с.



11. Raumer K. Istorija vospitaniya i ucheniya ot vrozozhdeniya Klassitsizma do nashego vremeni / Perevod pod red. N. Kh. Vesselja. (Prilozhenie k «Pedagogicheskomu sborniku») // Pedagogicheskij sbornik, izdavaemyj pri Glavnom upravlenii voenno-uchebnyh zavedenij. SPb.: Knizhka 8, 1873. S. 3–16. Knizhka 9, 1873. S. 17–32. Knizhka 10, 1873. S. 32–64. Knizhka 12, 1873. S. 97–128.
12. Raumer K. Istorija vospitaniya i ucheniya ot vrozozhdeniya Klassitsizma do nashego vremeni / Perevod pod red. N. Kh. Vesselja. (Prilozhenie k «Pedagogicheskomu sborniku») // Pedagogicheskij sbornik, izdavaemyj pri Glavnom upravlenii voenno-uchebnyh zavedenij. SPb.: Knizhka 4, 1874. S. 209–240. Knizhka 5, 1874. S. 241–272. Knizhka 6, 1874. S. 273–304. Knizhka 9, 1874. S. 369–400. Knizhka 10, 1874. S. 401–432.
13. Rogova G. V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku (na anglijskom jazyke). 2-e izd., pererab. i dop. M.: Prosveshchenie, 1983. 351 S.
14. Sovetskij entsiklopedicheskij slovar' / Gl. red. A. M. Prohorov. Izd. 4-e. M.: Sov. jenciklopedija, 1987. 1600 S.
15. Sjubareva I. F. Istoriko-pedagogicheskie traditsii v uslovijah eksklavnogo regiona Rossii (XIII. — nachalo XXI v.): Monografija. Kaliningrad: Kaliningradskij juridich. in-t MVD Rossii, 2005. 200 s.
16. Tarnaeva L. P. Obuchenie budushchih perevodchikov transljatsii kul'turno-spetsificheskikh smyslov institutsional'nogo diskursa: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2011. 42 s.
17. Engel's F. Staroe predislovie k «Anti-Djuringu». O dialektike // K. Marks i F. Engel's. Sochinenija. T. 14. M.; L.: Gos. sotsial'no-ekonomicheskoe izd-vo, 1931. S. 335–342.

*О. В. Литовченко*

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Автор рассматривает основные средства школьного учебника, использование которых позволяет активизировать процесс обучения, способствует развитию познавательных умений учащихся.

**Ключевые слова:** *школьный учебник, средства школьного учебника, познавательные умения, проблемы развития познавательных умений.*

*О. Litovchenko*

## The problems of schoolchildren' cognitive skills development

The article analyses the basic functions of a school textbook enabling to activate the learning process and to promote the students' cognitive skills development.

**Keywords:** *textbook, means of the school textbook, cognitive abilities, problems of the development of students' cognitive abilities.*

Образовательный стандарт, являющийся отражением социального заказа общества современному общему образованию, призван обеспечить формирование у учащихся готовности к саморазвитию и к непрерывному образованию, к активной учебно-познавательной деятельности, к умению

учиться и применять полученные знания на практике. Постановка этой задачи определена сложившейся в отечественной системе образования ситуацией, когда у учащихся не формируется готовность к реальной практической деятельности на основании полученных знаний, о чем свидетельствуют