

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Работа представлена кафедрой иностранных языков Военного института физической культуры.
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор В. Я. Колотов*

Статья посвящена организации обучения иностранным языкам в военном вузе во второй половине XX в. Приводится анализ развития теоретической мысли в области методики преподавания иностранных языков в высшей школе.

The paper gives consideration to the organization of the foreign languages teaching process in a military higher education institute in the second half of the 20th century. It also analyses the theoretical thought development in the field of the foreign languages teaching methods at higher education level.

В течение многих столетий ученые предлагали свои варианты решения главного вопроса иноязычного обучения: как обеспечить обучающемуся маршрут усвоения иноязычной грамотности, как сделать процесс обучения более эффективным? Отличительной особенностью исследований в

области обучения иностранным языкам (ИЯ) являлось то, что в значительной степени они были ориентированы на среднюю школу. В период второй половины XX в. доказали свое право на существование методические системы обучения Г. А. Китайгородской, Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова

и многих других, ориентированные именно на среднюю общеобразовательную школу.

В указанный период меньше внимание уделялось методике вузовского иноязычного обучения, в частности, в военных учебных заведениях, где студенты получали определенные знания в области иноязычной грамотности путем развития коммуникативной, познавательной, информационной культуры¹. В настоящее время система иноязычного вузовского образования в неязыковом вузе вообще и в любом военном вузе в частности построена на основе урочно-полиморфной системы обучения, в рамках которой соответственно требованиям Государственного образовательного стандарта и нормативам соответствующих профильных министерств и ведомств средствами дисциплины «Иностранный язык» реализуется подготовка специалиста:

- где иностранный язык – цель и средство обучения и профессионального становления;

- где из четырех декларируемых видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) доминирует чтение;

- где самостоятельная работа по ИЯ остается формально декларируемым требованием к организации маршрута иноязычного обучения;

- где контроль – давно известная инвариантная составляющая процесса обучения, используемая в контексте требований программы по усмотрению преподавателя.

Общепринятый подход к иноязычному образованию в вузе в большей части фактически основан на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. Традиционные вузовские обучающие комплексы по ИЯ рассчитаны на управление способами усвоения языковых правил, становление речевых навыков и умений в процессе выполнения специальных заданий и упражнений, где в процессе обучения ИЯ доминирует работа по формированию у учащихся репродуктивных умений. Военный вуз в контексте данной статьи является по организации обучения ИЯ типичным неязыковым

вузом с известной консервативностью организации обучения

В организации процесса обучения ИЯ в вузовской методике нет недостатка в частных улучшениях: частичное совершенствование, перестраивание образовательного маршрута. Однако методология, а следовательно, и методические принципы обучения остаются прежними. В силу этого предлагаемые методистами и лингводидактами методы, средства, организационные формы обучения, полагаясь на старую методологию, т. е. на старый понятийный аппарат, предпосылки и подходы к интерпретации продуктивных традиционных и предлагаемых инновационных способов обучения иностранным языкам и современные мировоззренческие взгляды лингводидактов не только не образуют единой системы, но даже не стыкуются. Они не образуют того потенциала, который может существенно изменить учебный процесс².

Инновационные предложения методистов и лингводидактов по совершенствованию традиционной системы обучения ИЯ в вузах в последнее время включали проблемное обучение, компьютеризацию, деловые игры или же модификацию канонического ортодоксального обучения на основе проектного обучения, тестового обучения. В методике обучения ИЯ в вузах во второй половине XX в. лингводидактами и методистами предпринимались неоднократные попытки по соединению этих усилий в единое русло, в единую методологическую систему – концепцию обучения, определяющую стратегию перестройки канонического обучения ИЯ и обоснование новой технологии обучения³.

Анализируя достоинства и недостатки той или иной авторской школы обучения, системы канонического/инновационного вузовского обучения, того или иного метода, прежде всего следует уяснить, действительно ли тот или иной метод представляет собой концепцию. Под концепцией предмета «Иностранный язык» следует рассматривать системное понимание процесса обу-

чения ИЯ, в данном случае – в педагогической системе «военный вуз». Выбор того или иного метода в качестве доминирующего для конкретных условий, разумное комбинирование различных методов зависят от целого ряда объективных и субъективных факторов.

К объективным факторам, согласно проведенному анализу, относятся: цель обучения, что обуславливает достижение и формирование тех или иных умений, навыков, которые находятся в соответствии с поставленной программой, стандартом обучения, задачей, состав обучаемых, учебный план курса ИЯ, наличие материальной базы учебного процесса.

К субъективным факторам следует отнести то, что характеризует, с одной стороны, преподавателя, а с другой – курсантов в плане их индивидуальных различий. Говоря о преподавателе, следует отметить его приверженность тому или иному методическому направлению, определенной методической концепции, а также характерные черты его профиограммы. Что же касается обучаемых, то здесь учитывают их типологические, психологические особенности, наличие языковой базы, уровень языковой компетенции, знание которых преподавателем влияет на выбор того или иного метода, того или иного приема.

Анализируя и разрабатывая тот или иной метод, ту или иную модель учебного процесса, мы учитывали наличие как объективных факторов, так и субъективных, влияющих на эффективность обучения ИЯ.

Если проследить основные задачи и учебно-организационные установки в обучении ИЯ в неязыковом вузе со второй половины XX в. до настоящего времени, то они таковы: общеобразовательные задачи – коммуникативные задачи, профессионализация коммуникативных задач, которая впоследствии стала именоваться коммуникативной компетенцией⁴. Данные положения наглядно представлены в проведенном ретроспективном анализе.

В 1950–60-х гг. вузовская методика преподавания ИЯ базировалась на двух концепциях: на структурализме и трансформационно-генеративной грамматике. Эти концепции рассматривали язык как систему знаков, функционирующих независимо от условий речевого общения. Первая концепция призывала к изучению и описанию структур языка. Вторая – к образованию предложений на основе образцов и моделей.

С 1960-х годов основной целью обучения ИЯ является научение практическому владению иноязычной речью и в известной степени определение эффективности овладения учебным предметом⁵.

Эти задачи определили сознательно-практический метод обучения, психолого-педагогические принципы которого были разработаны Б.В. Беляевым, сместившим центр тяжести с языковых знаний или знаний о языке на речевую практику, на создание у обучаемых непосредственно-чувственного или интуитивного типа владения ИЯ, а также на необходимость выявлять у учащихся степень сформированности их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, результаты которой поддаются оценке по заранее установленным критериям. По мнению А. А. Леонтьева, этот метод в течение десятилетий «продолжал оставаться незыблемой психолого-педагогической основой традиционной методики вузовского обучения иностранным языкам»⁶.

Следовательно, что при самом совершенном методе обучения или их комбинации, при наличии профессиональных преподавателей и мотивированных учащихся для эффективного овладения ИЯ необходима определенная плотность занятий, индивидуальный для каждого учащегося «объем учебной информации» и индивидуальная для каждого «критическая масса учебной работы», которая до настоящего времени не реализована в неязыковых вузах.

Приведенные условия продуктивного иноязычного обучения, выявленные в ходе проведенного ретроспективного анализа,

не были присущи данному методу. Кроме того, данный метод не вполне соответствовал и возрастным, и интеллектуальным особенностям контингента студентов неязыковых вузов, курсантов военных вузов, склонных к сознательной систематизации языковых явлений и дискурсивно-логическому освоению материала.

Однако вместе с переводно-грамматическим и сознательно- сопоставительными методами, принципы которых к 1968 г. считались почти полностью изжитыми, были утрачены идеи общеобразовательного изучения ИЯ и проверки наличия определенных языковых знаний, умений и навыков⁷.

В 1970-х гг. широкое распространение получила коммуникативная лингвистика. Она призвала к объединению лингвистической и социальной роли языка. Во-первых, утверждалось, что наиболее естественными в искусственной языковой среде являются устные виды речевой деятельности – слушание и говорение (в ущерб традиционному для вузовской методики виду речевой деятельности – чтению). Во-вторых, предусматривался набор так называемых речеоорганизующих формул, что означало создание и обоснование функциональной грамматики с аппаратом правил нормативного построения предложений. В-третьих, предусматривалось использование языка с учетом ситуаций общения⁸.

В начале 1980-х гг. произошел дальнейший сдвиг в общих задачах и установках, в общей вузовской методике обучения ИЯ. Все большее предпочтение отводилось аудиовизуальной методике, базирующейся на звукозрительном синтезе восприятия материала, его обработке. Преподаватель получил возможность не только создавать речевую ситуацию, но и выявлять степень развития у учащихся их языковой (лингвистической) и речевой (коммуникативной) компетенции при помощи тестирования⁹.

Все рассмотренные этапы становления вузовской методики обучения иностранным языкам отражались в истории становления кафедры иностранных языков Воен-

ного института физической культуры (ВИФК).

Как и аналогичные кафедры других военных и гражданских вузов, кафедра иностранных языков ВИФК, реализуя требования нормативных и программных документов, в данный временной период на основе собственных учебных и учебно-методических пособий по бытовой, страноведческой, спортивной, военной тематике обучала чтению и переводу адаптированных и аутентичных текстов. В то же время делались первые попытки обращения к коммуникативной, профессионально-ориентированной направленности обучения: подготовка военных спортсменов к участию в зарубежных турнирах и соревнованиях (общение с коллегами, обсуждение условий и итогов соревнований, решение простейших бытовых вопросов), оборудование, оснащение и использование первых простейших лингафонных кабинетов, обучение в ВИФК представителей вооруженных сил – офицеров социалистических стран.

Помимо подходов общего плана важными для концепции ИЯ и исследуемых авторами данной статьи приемами и способами установления у курсантов уровня и наличия определенных знаний, умений и навыков в области иноязычной грамотности относительно единой шкалы результатов являются разработанные, обоснованные и апробированные в данный период частные подходы: коммуникативный, дифференцированный и интегративный¹⁰.

Одним из наиболее актуальных для методики преподавания ИЯ в вузе стал коммуникативный подход. Он включает определение базовых компонентов единой системы обучения ИЯ (отбор, организация и презентация учебного материала, наличие комплекса упражнений и комплекса заданий, прошедших предварительное апробирование и позволяющих выявить у учащихся наличествующий языковой и речевой уровень, и др.) и ее основных принципов с социо- и психолингвистической точек зрения, признания в теории и на практике по-

ложения о том, что язык, являясь средством человеческого общения, функционирует, усваивается, нормализуется и развивается в процессе речевых контактов и речевого взаимодействия людей. Общение, следовательно, должно быть целью, средством и основой организации обучения иноязычной речи. А это означает, что надо учить, образовывая, воспитывая, развивая и проверяя в режиме обратной связи.

На базе коммуникативного подхода был развит коммуникативный метод Е. И. Пасова. Коммуникативный подход лежит также в основе большинства современных когнитивных систем иноязычного обучения, созданных такими представителями лингводидактики, как Г. А. Китайгородская, Е. А. Маслыко и многие другие.

Коммуникативный подход, заявленный и частично реализованный в вузовской методике с 80-х гг. XX в., не противоречит типичным для современной методики принципу активизации интеллектуальной деятельности обучаемых, принципу сознательности, принципу обратной связи, методу системно-обобщенной подачи языкового материала.

Дифференцированный подход, разработанный в тот же временной период, потребовал в период с середины XX в. по настоящее время учета следующих факторов: неоднородности структуры языковой коммуникации, реального разнообразия речевых форм, неоднородности контингента обучаемых, систематизированной организации контроля знаний, умений и навыков.

Данный подход предполагает также использование (на основе учета перечисленных факторов) дифференцированных методов, средств и приемов обучения с обязательной проверкой знаний, умений, навы-

ков курсантов в области языка и речи. Принципы индивидуализации обучения и обратной связи вытекают из дифференцированного подхода. Их основной задачей является, как мы считаем, удовлетворение познавательных потребностей обучаемых с учетом их индивидуальной подготовленности, индивидуальных качеств каждого, а также выявление степени их иноязычной грамотности¹¹.

Как показала практика реализации обучающей деятельности в педагогической системе «военный вуз», главная трудность применения дифференцированного подхода была вызвана неумением найти оптимальное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы при обучении ИЯ. Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности обучаемых и организацией на основе обратной связи деятельности преподавателя.

Интегративный подход способствовал в 1970–80-е гг. поиску оптимальных путей сочетания апробированных продуктивных методов и новых средств достижения целей и формирования различных сторон иноязычно-речевой компетенции (в том числе определение эффективности овладения учебным предметом), построению единой функциональной лингводидактической системы обучения ИЯ¹².

До настоящего времени каноническая традиционная методика обучения ИЯ в военном вузе, построенная в своих базовых элементах на основе проанализированных коммуникативного, дифференцированного и интегративного подходов, была ориентирована на последовательное решение учебных задач в рамках доминирующей урочно-полиморфной системы обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУ-ПЕНИ; ИНФРА, 2002.

² *Латидус Б. А.* Методика обучения неродному языку как наука: достижения, недостатки, проблемы. В кн.: *Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков.* 17–21. X. 89. М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. С. 79–92.

³ *Леонтьев А. А.* Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня. В кн.: *Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков.* 17–21. X. 89. М.: РЕНА, МГЛУ, 1992. С. 93–98.

⁴ *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990.

⁵ *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

⁶ *Леонтьев А. А.* Преподавание иностранных языков в школе: Мнение о путях перестройки // *Иностранный язык в школе*, 1988, № 4. С. 18–23.

⁷ *Миньяр-Белоручев Р. К.* Указ. соч.

⁸ *Миролюбов А. А.* Указ. соч.

⁹ *Латидус Б. А.* Указ. соч.

¹⁰ *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Указ. соч.

¹¹ *Леонтьев А. А.* Указ. соч.

¹² *Миньяр-Белоручев Р. К.* Указ. соч.