

УДК 378.016:[81'243+37.013](470+571)(091)'19'(045)

СМИРНОВА Татьяна Юрьевна, преподаватель кафедры профессиональной лингводидактики института филологии и межкультурной коммуникации, аспирант кафедры педагогики Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. Автор 3 научных публикаций

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ В XX веке

В данной статье определены основные периоды развития теории формирования содержания языкового педагогического образования в XX веке. Автор рассматривает важные социально-политические события, оказавшие влияние на изменения в содержании языкового образования, в результате которых были созданы необходимые предпосылки для формирования качественно новой современной теории отбора и конструирования содержания языкового педагогического образования.

Ключевые слова: исторические события, содержание языкового образования, будущий учитель иностранного языка.

Вступление России в единое мировое образовательное пространство, переход на качественно новый уровень подготовки будущих учителей иностранных языков требуют прежде всего переосмысления содержания языкового педагогического образования. Ретроспективный анализ основных тенденций изменения содержания лингвистического образования в предыдущем столетии делает современный взгляд на проблему отбора содержания образования более глубоким и осознанным.

Изначально отметим, что до 60-х годов XIX века специальной подготовки учителей иностранных языков не осуществлялось. По утверждению Емельяновой Е.И., иностранный язык (латинский, древнегреческий) был включен в учебный

план как один из общеобразовательных предметов «без организованной цели и сферы его применения»¹. После школьной реформы 1864 года, усилившей положение новых иностранных языков (французский, немецкий), стали предприниматься первые попытки реализации целенаправленной подготовки учителей новых иностранных языков путем организации специальных курсов.

В XX веке взгляды на роль иностранных языков в системе образования были неоднозначными, поэтому в истории преподавания иностранных языков выделилось несколько этапов, каждый из которых совпадал с очередным пересмотром и переосмыслением ранее провозглашенных целей и задач обучения и, как следствие этого, изменением содержания.

«Непосредственно в послереволюционный период, – как констатирует Хведченя Л.В. – положение с преподаванием языков во всех типах учебных заведений было тяжелым, в связи с вызванной революционной доктриной ненавистью ко всем врагам, внутренним и внешним, прямо переносившейся и на иностранный язык, разрывом политических и экономических отношений со многими странами»². Количество часов, отведенных на преподавание иностранных языков, значительно уменьшилось, необходимые учебники и программы отсутствовали.

Многочисленным дискуссиям о роли и месте иностранных языков в системе образования положили конец Н.К. Крупская и А.В. Луначарский. Они связали изучение иностранных языков с коммунистическим интернационализмом и необходимостью овладения богатством, накопленным человечеством, с целью формирования всесторонне развитых членов коммунистического общества.

В период с 1918 по 1920 год появились новые программы и учебные планы для средней школы, которые в то же время служили руководством и для высшей школы, готовящей школьных учителей. В содержание языкового педагогического образования входили дисциплины общественно-политической значимости, педагогического цикла, специальные дисциплины языкового цикла.

1928 году партия и правительство обратились к обществу с призывом «Иностранные языки в массы!». По мнению Л.В. Хведчени, это было связано с «событиями социально-политического характера: курс на индустриализацию; запрос на грамотных специалистов; ввоз импортного оборудования, оснащенного технической документацией на иностранном языке; расширение международного рабочего движения»³. Вопрос об изучении иностранных языков стал актуальным для всех, и повысился спрос на их преподавателей. Вместе с тем в этот период происходит усиление политизации и идеологизации общества и школы, как средней, так и высшей. По данным М.К. Бородулиной, «институты и факультеты иностранных

языков готовили специалистов, глубоко и всесторонне владеющих марксистско-ленинской теорией, умеющих применять свои знания на практике»⁴. К тематике учебного материала предъявлялись вполне определенные требования: она должна была быть идеологически выдержанной, отражать пролетарско-классовую идеологию, содержать элементы политехнизма и коллективизма.

После Второй мировой войны начался период глобальной политической и идеологической конфронтации между СССР и другими социалистическими странами, с одной стороны, и странами Запада, с другой, в 1947 году получивший название «холодной войны». Парадокс заключался в том, что времени на изучение иностранных языков отводилось достаточно много, но говорить на них было даже опасно. В практическом преподавании иностранных языков устная речь исключалась. В 1951 году была утверждена новая программа, согласно которой основой содержания обучения иностранным языкам в высшей школе становится обширное теоретическое представление основополагающих проблем языкознания.

В 60-е годы XX века, по данным И.Н. Мартыновой, «международная обстановка, научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, вовлечение большого числа специалистов разных областей науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, значительный рост и расширение культурных и деловых контактов предъявило новые требования к характеру овладения иностранными языками»⁵.

В качестве главной цели провозглашалось разговорное владение языком и беспереводным чтением. Практическая направленность вузовского курса была усилена благодаря постановлению Совета Министров «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961), в котором отмечалось, что «знание иностранных языков специалистами различных отраслей науки, техники и культуры, а также широкими кругами трудящихся нашей страны имеет большое значение для развития международных связей

и взаимного обмена культурными и научно-техническими достижениями»⁶.

Постановка новой цели обучения иностранным языкам повлекла за собой соответственно изменение содержания образования, что проявилось в сокращении объема грамматического материала, появлении новых тем для общения на иностранном языке. Материалы о стране изучаемого языка использовались в сравнении с реалиями родной страны обучающихся. Однако стремление подчеркнуть превосходство социалистического строя над капиталистическим иногда приводило к тому, что обучающиеся получали не соответствующее действительности представление о другой стране.

К концу 70-х годов, по свидетельству М.В. Ляховицкого, в системе подготовки будущих учителей условно можно было выделить следующие составляющие, четко взаимодействующие между собой: «1. Идеино-политическая подсистема подготовки. 2. Общепедагогическая система подготовки. 3. Психологическая подсистема подготовки. 4. Методическая подсистема подготовки. 5. Языковая (лингвистическая) подсистема подготовки. 6. Общественно-политическая подсистема подготовки»⁷. В теоретическом плане каждая из подсистем материализовывалась в виде прочных знаний, в практическом плане – в виде умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач.

В 80-е годы в нашей стране был взят курс на перестройку, которая представляла собой политику ускорения социально-экономического развития страны. Одной из центральных задач подготовки учителей иностранных языков в педвузе становится дальнейшее совершенствование формирования научного мировоззрения будущих учителей, их личностное развитие. Реализуется комплексный подход к отбору содержания образования.

По заключению М.П. Дворжецкой, структура учебного плана приобретает научно-методическую обоснованность. «В теоретических дисциплинах создается материалистическая картина языка как фундамент профессиональных знаний учителя»⁸. «Специфику практичес-

ких дисциплин по иностранному языку для филологов определяет профессиональная цель обучения, т. е. выработка умений анализировать, обобщать и систематизировать данные реализации системы языка в коммуникации, формировать правила, создавать методически целесообразный аппарат упражнений для реализации учебных и воспитательных целей преподавания иностранных языков в средней школе»⁹.

В период 80-х годов ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров разработали концепцию лингвострановедческого подхода к преподаванию иностранных языков, который, как резюмирует В.Н. Карташова, ставит на первое место «национально-культурную семантику языка, т. е. содержание, восходящее к особенностям экономики, географии, общественного устройства, фольклора, литературы, всех видов искусства, науки, к подробностям быта, обычаям народа – носителя соответствующего языка»¹⁰.

Е.А. Смирнова убеждена в том, что лингвострановедческий подход «во многом определил эволюцию взглядов отечественных ученых на взаимосвязанное обучение языка и культуры»¹¹. Однако, по мнению автора, данный подход давал лишь представление о чужой культуре, без соприкосновения с родной культурой обучающихся, что создавало односторонний взгляд на проблему изучения иностранных языков.

Недостаток данной теории был устранен учеными лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), разработавшими фундаментальную теорию содержания образования. М.Н. Скаткин и В.В. Краевский утверждают, что «поскольку содержание образования призвано обеспечить усвоение основ социального опыта, оно может быть почерпнуто только из его состава. Следовательно, содержание образования должно состоять из тех же элементов, что и весь социальный опыт в целом»¹². Ученые выделили 4 таких элемента: «1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности»¹³.

В.В. Сафонова обосновала социокультурный подход к языковому образованию с философской точки зрения. Ученая предложила теоретическую модель, в состав которой входят различные компетенции: общекультурная, страноведческая, социолингвистическая, лингвострановедческая. По мнению Е.А. Смирновой, «в данной модели наиболее полно представлен набор социокультурных знаний, навыков и умений, необходимых для адекватного межкультурного взаимопонимания»¹⁴. Важной особенностью разработанной модели является сравнение знаний, умений и навыков с национальной спецификой.

Т.С. Буторина разработала такую область научного исследования, как педагогическая региология. Ученая раскрыла сущность понятия «национально-региональный компонент», охарактеризовав его как «совокупность природных, экономических, экологических, историко-социокультурных, демографических, медицинских, этнопсихологических особенностей региона, отраженных в содержании образования и воспитания»¹⁵. Включение национально-регионального компонента в том числе в содержание языкового педагогического образования позволило, на наш взгляд, наиболее эффективно готовить будущих учителей иностранных языков, способных научить учащихся не только уважать чужую культуру, но любить и уважать свою собственную.

В конце 80-х годов ученые поднимают проблему отсутствия межпредметных связей в системе подготовки будущих учителей иностранных языков. По твердому убеждению К.И. Саломатова, содержание иностранного языка как учебного предмета настолько многопланово и разнообразно, что процесс овладения им студентами может протекать успешно только «при оптимальном соотношении между двумя диалектически связанными процессами познания: процессом дифференцированного усвоения знаний, умений и навыков по отдельным вузовским дисциплинам и процессом управляемой

интеграции усваиваемых студентами знаний и умений на основе предварительно установленной системы профессионально значимых межпредметных связей внутри каждого цикла и между всеми циклами учебных дисциплин. Ибо научные знания и умения будущего учителя ценны не сами по себе, а в той мере, в какой они помогают успешному осуществлению его прямых производственных функций»¹⁶.

Начало 90-х годов, связанное с распадом СССР, окончанием холодной войны, проведением политики гласности и открытости, характеризуется социально-экономическими изменениями в России, стремлением нашей страны «интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие»¹⁷. Усиление международных контактов, «процессы расширения культурного пространства стран, затронувшие все уровни образования»¹⁸, привели, по словам Г.В. Захаровой, к развитию концепции культуры мира, получившей наибольшее отражение в содержании языкового образования.

В данный период большее распространение получают личностно-ориентированный (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат и др.) и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова и др.). Данный подход к обучению иностранному языку предполагает отбор содержания образования с учетом потребностей, интересов, возможностей, склонностей обучающихся, развития их самостоятельности и активности. Коммуникативно-ориентированный подход к обучению иностранному языку, как резюмирует Е.И. Емельянова, предполагает отбор содержания образования, направленного на развитие у обучающихся коммуникативной компетенции, «означающей умение отбирать языковые средства в соответствии с речевым замыслом, знанием ситуативных и контекстуальных правил, которым следуют носители изучаемого языка»¹⁹.

В новых учебных планах по специальности «иностранному языку» вводятся дисциплины

по выбору, одна из задач которых, по мнению К.И. Саломатова, состоит в том, чтобы «обеспечить открытость и вариативность содержания высшего педагогического образования и создать возможности для развития индивидуальных способностей студентов и углубленного изучения отдельных вопросов в области специальных, психолого-педагогических и общественно-политических наук»²⁰.

Таким образом, развитие теории содержания языкового педагогического образования

в XX веке – это длительный эволюционирующий процесс, главными детерминантами которого выступали факторы социально-политического характера. К концу столетия теория содержания образования предстала уже в достаточно разработанном виде, создав предпосылки для формирования новой языковой и общепедагогической концепции, а следовательно, и качественно новой методологической основы формирования содержания языкового педагогического образования.

Примечания

¹ Емельянова Е.И. Формирование личностно-профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2010. С. 12.

² Хведченя Л.В. Содержание иноязычного образования: история и современность: моногр. Минск, 2002. С. 47.

³ Там же. С. 50.

⁴ Бородулина М.К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968. С. 60.

⁵ Мартынова И.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005. С. 57.

⁶ Салехова Л.Л. История развития профильного обучения иностранному языку в школах России (1950–2000 гг.) // Вестн. Казан. гос. пед. ун-та. 2003. № 1. С. 81.

⁷ Ляховицкий М.В. Основные аспекты профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Идейная и профессионально-педагогическая направленность подготовки учителя иностранного языка. Киев, 1980. С. 59.

⁸ Дворжецкая М.П. Формирование научного мировоззрения учителя иностранного языка в системе профессиональной подготовки // Там же. С. 74.

⁹ Там же. С. 76.

¹⁰ Карташова В.Н. Формирование лингвогуманитарной культуры в процессе подготовке учителя к раннему иноязычному образованию: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2002. С. 181.

¹¹ Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: На материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. С. 16.

¹² Скоткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М., 1981. С. 36.

¹³ Там же. С. 35.

¹⁴ Смирнова Е.А. Указ. соч. С. 20.

¹⁵ Буторина Т.С. Педагогическая региология: науч.-метод. пособие. Архангельск, 2000. С. 62.

¹⁶ Саломатов К.И. Сущность и значение межпредметных связей в исследовании проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителя иностранных языков в педвузе // Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности. Горький, 1987. С. 9.

¹⁷ Колобова Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. С. 4.

¹⁸ Захарова Г.В. Формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательном пространстве вуза: педагогический аспект // Вестн. Помор. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2008. № 5. С. 149.

¹⁹ Емельянова Е.И. Указ. соч. С. 34.

²⁰ Саломатов К.И. Проблема перестройки системы профессиональной подготовки будущего учителя в связи с изменением условий обучения иностранному языку в школе // Совершенствование языковой и методической подготовки учителя иностранного языка: межвуз. сб. науч. тр. Нижний Новгород, 1990. С. 78–79.

Smirnova Tatiana Yuryevna

Postgraduate Student of the Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov, Institute of Philology and Cross-Cultural Communication

THE CONTENT OF EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIA IN THE 20th CENTURY

The article identifies key periods of development of the theory of content of linguistic pedagogical education in the 20th century. The author examines important social and political events that caused changes in the content of linguistic education, which created the necessary prerequisites for forming a totally new modern theory of selection and creation of the content of linguistic pedagogical education.

Key words: *historical events, content of linguistic education, future teacher of foreign languages.*

Контактная информация:
e-mail: smirnotatyana@yandex.ru

Рецензент – *Дружинина М.В.*, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессиональной лингводидактики института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова