



ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373(091)

О.Ю. Левченко

ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами периодизации обучения иностранным языкам в России. Автор считает, что создание объективной и обоснованной периодизации отражает тенденции и закономерности развития системы языкового образования и служит предпосылкой для создания прогностической модели её развития.

Ключевые слова: периодизация, обучение иностранным языкам, модель развития.

O.Yu. Levchenko

PERIODIZATION ISSUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The issues that are connected with the periodization problems in foreign language teaching in Russia are considered in the article. The author considers that creation of the objective and well-founded periodization reflects tendencies and laws of the language education system development and serves as the precondition for creation of the prognostic model for its development.

Key words: periodization, foreign language teaching, development model.

Происходящие процессы реформирования системы образования в нашей стране актуализируют обращение к истории педагогической мысли и опыту прошлого, без объективной оценки которого невозможно успешное продвижение вперед. В последние годы, после значительного перерыва, возникает интерес к истории развития методики обучения иностранным языкам в нашей стране, что вполне обосновано и закономерно.

Как известно, большое значение для правильного осмысления истории развития любой науки играет периодизация. «Без какой-либо периодизации, хотя она всегда и будет более или менее условной, вряд ли можно достаточно четко представить себе развитие науки в целом, показать то новое, прогрессивное, что появлялось в каждом из периодов, и как оно, это новое, получало дальнейшее развитие на следующем этапе», – подчеркивал А.А. Миролюбов [1, с.17]. Создание объективной и обоснованной периодизации отражает тенденции и закономерности развития системы языкового образования и служит предпосылкой для создания прогностической модели её развития. Изучение историко-педагогических источников позволяет утверждать, что проблема периодизации неоднократно привлекала внимание исследователей, однако её нельзя считать до конца решенной.

Одним из первых к проблеме периодизации развития методики в советский период обратился в своем исследовании И.В. Рахманов (1949), выделивший два основных этапа: 1923–1932 гг. и 1932–1944 гг. Позднее этому вопросу посвятили свои работы О. А. Логинова (1952) и С. М. Никонова (1969). В диссертационном исследовании В.М. Седик (1951), посвященном анализу целей и задач преподавания иностранных языков в советской средней школе, выделены и охарактеризованы три периода, в каждом из которых целевые установки претерпели более или менее существенные изменения. Первый период, считает В.М. Седик, продолжался с 1923 по 1932 г., второй – с 1932 по 1944 г., третий – с 1944 г. по момент написания диссертации. Поясняя представленную периодизацию, автор указывает, что первому периоду предшествовало пятилетие начальных шагов советской школы: «...первые опыты обучения иностранным языкам в новой социальной обстановке» [2, с.13].

Большое значение для изучения истории отечественного языкового образования имеет докторская диссертация А.А. Миролюбова (1973), в которой он описал основные этапы развития методики обучения

иностранным языкам в СССР. Автором предложены следующие критерии периодизации: коренные изменения в целях обучения и, как следствие этого, – его содержания; изменения в методической науке, связанные с выходом обобщающего труда, кардинально изменяющего всеобщий подход к основным проблемам методической науки, пересмотр основных методических положений; развитие смежных наук [1]. В соответствии с предложенными критериями им выделено пять этапов в истории советской методической науки, а именно: 1917–1923 гг., 1924–1930 гг., 1931–1945 гг., 1947–1959 гг., 1960–1970 гг. Важно, что не только обозначены временные рамки этапов, но и аргументировано их выделение. Указанная периодизация послужила основой вышедшей в 2002 году книги А.А. Миролюбова «История отечественной методики обучения иностранным языкам», в которой рассмотрено положение иностранного языка как учебного предмета в школе в различные исторические периоды, развитие методики как науки, проанализированы программы и учебники.

Несколько иное видение периодизации содержится в работе А.Н. Щукина, который не только выделил дореволюционный (до 1917 г.) и послереволюционный (после 1917 г.) периоды, но и подразделил их на этапы. По его мнению, дореволюционный период охватывает значительный отрезок русской истории от крещения Руси (X в.) до Октябрьской революции (1917 г.), и в его рамках можно выделить два этапа, неразрывно связанных с историей страны. Первый этап начинается с Крещения Руси, а второй – с царствования великого реформатора Петра I, заметно активизировавшего экономические и культурные связи нашей страны с европейскими государствами.

Обобщая имеющиеся исследования по проблеме периодизации, А.Н. Щукин делает вывод о единстве авторов в выборе критериев для выделения этапов, а именно: изменения в целях и содержании обучения в ответ на социальный заказ общества и развитие базисных для методики дисциплин (в первую очередь дидактики, психологии, лингвистики) [3, с.321]. Во многом соглашаясь с высказанными точками зрения, А.Н. Щукин предлагает собственное видение проблемы периодизации и выделяет шесть этапов развития послереволюционной методики преподавания иностранных языков: 1-й этап – 1917–1939 гг.; 2-й этап – 1940–1959 гг.; 3-й этап – 1960–1969 гг.; 4-й этап – 1970–1979 гг.; 5-й этап – 1980–1989 гг.; 6-й этап – 1990–1999 гг.

Для каждого из этапов исследователь указал ключевые события и документы, имевшие определяющее значение для дальнейшего развития системы языкового образования в нашей стране. Первые послереволюционные годы, с точки зрения А.Н. Щукина, сопровождались борьбой за сохранение иностранного языка как школьного общеобразовательного предмета, что было закреплено в документе «Основные принципы Единой трудовой школы» (1929). Характеризуя 40–50-е годы, он пишет о многоплановой деятельности известного лингвиста Л.В. Щербы, сыгравшего большую роль в развитии методики преподавания иностранных языков как науки. К недостаткам, присущим методике 50-х гг., А.Н. Щукин справедливо относит фактический отказ от обучения устной речи, замененный по программе 1954 г. на «конструирование вопросов и ответов», излишнюю теоретизацию занятий и недостаточную их практическую направленность. Ключевым документом третьего этапа он называет вышедшее в 1961 г. Постановление «Об улучшении преподавания иностранных языков», подчеркнувшее необходимость практического овладения иностранным языком. Говоря о методической концепции 1970-х гг., А.Н.Щукин отмечает, что она сформировалась под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики.

Пятый этап развития методики преподавания иностранных языков сопровождался реализацией «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984) и «Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (1987), обозначивших в качестве первоочередных задач обеспечение практической направленности обучения иностранным языкам, использование на занятиях современных технических средств обучения и увеличение роли самостоятельной работы учащихся. Особый интерес представляет анализ современного этапа отечественного языкового образования, к тенденциям которого исследователь относит повышение престижа иностранного языка как предмета изучения и широкую разработку вопросов подготовки к межкультурному общению. Несомненно, значимым событием является выдвижение коммуникативной компетенции в качестве цели обучения иностранному языку, создание различных ее моделей, а также выделение шести уровней владения языком. Дальнейшее совершенствование языкового образования напрямую связывается с когнитивной психологией, интенсивными методами, развитием современных технологий обучения.

Среди имеющихся на данный момент периодизаций особое место занимает исследование А.П. Булкина, акцент в котором сделан на социокультурных аспектах изучения иностранного языка. Предпринятый автором анализ показал, что изучение иностранных языков в России неразрывно связано с культурной историей страны, в которой выделяется четыре этапа. По мнению А.П. Булкина, в течение первого этапа (от Крещения Руси до реформ Петра I) к культуре относилось лишь то, что входило в сферу православной религии и церковно-славянского языка, поэтому потребность в изучении иностранного языка государством и

обществом практически отсутствовала. Второй этап, продолжавшийся от Петра I до Октябрьской революции 1917 г., характеризуется открытостью влиянию Запада. Начавшись с «резкой смены культурной парадигмы», появления потребности в людях, владеющих иностранным языком, он в итоге привел к тому, что знание иностранного языка стало обязательным для представителей культурного, образованного сословия. Третий этап (период СССР) А.П. Булкин называет периодом самоизоляции страны, в течение которого насаждалась «пролетарская культура, ориентированная исключительно на ценности и интересы государства». И, наконец, на четвертом этапе был осуществлен стремительный переход к открытому обществу. «Мы являемся свидетелями и участниками разрушения ценностей «пролетарской культуры» и формирования новой культурной парадигмы, ориентированной на ценности личности и утверждение их приоритета над ценностями общества и государства», – пишет он [4, с. 16].

Интересный подход к проблеме периодизации продемонстрировали авторы книги «Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам» (2008), предложившие в качестве основного критерия разграничения этапов развития методической мысли появление базисных методических новаций. Применение данного критерия позволило исследователям выделить пять этапов в развитии методики: первый этап – XVIII век – 90-е годы XIX в.; второй этап – 90-е годы XIX в. – 20-е годы XX в.; третий этап – 30–50-е годы XX в.; четвертый этап – 60–80-е годы XX в.; пятый этап – с 1991 года по настоящее время. Другие критерии (социально-экономические и политические факторы, прогресс в области смежных наук, изменение целей обучения, влияние зарубежной методики), использовавшиеся при создании периодизаций, они трактуют как дополнительные, способствующие переходу от одного этапа к другому. Проведенное исследование позволило авторам назвать на каждом из этапов развития методики доминировавший метод. «На первом этапе развития методики это был грамматико-переводной метод; на втором – прямой; на третьем – сознательно-сопоставительный; на четвертом – речедейательностный, или коммуникативный, подход; на пятом – личностно-ориентированный», – считают авторы [5, с. 174].

Особое место среди работ, посвященных истории языкового образования, занимают исследования, авторы которых ограничились рамками конкретного региона. Каждый регион Российской Федерации представляет собой уникальную социокультурную и образовательную среду, поэтому историко-педагогические исследования, проведенные в рамках отдельного субъекта Российской Федерации, представляются значимыми как на региональном, так и на федеральном уровне. Следует отметить, что реализуемая сегодня политика регионализации содержания общего и профессионального образования направлена на то, чтобы повернуть образовательную систему лицом к реальным носителям образовательных потребностей, достигнув при этом оптимального сочетания личностных, региональных и федеральных интересов. Решение подобных задач немислимо без обращения к истории образования и педагогической мысли конкретного региона и учета имеющегося позитивного опыта.

В диссертационном исследовании Т.В. Панцыревой (1978) представлена периодизация истории преподавания иностранных языков в школах Татарии. В качестве критериев автор рассмотрел изменения в целях и содержании обучения, а следовательно, и в положении иностранных языков в школе и этапы истории развития школы, так как они неразрывно связаны с изменениями содержания обучения. На основе сформулированных критериев Т.В. Панцырева выделила шесть периодов, а именно: 1917–1934 гг., 1934–1941 гг., 1941–1945 гг., 1945–1958 гг., 1958–1962 гг., 1962–1978 гг. [6].

Как видим, исследование Т.В. Панцыревой завершилось 1978 годом, поэтому произошедшие с этого момента изменения в политической, экономической, социокультурной жизни России и Татарстана обусловили необходимость дальнейшей разработки этой проблематики. А.Е. Губайдуллина (2000) в своем диссертационном исследовании «Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в Республике Татарстан (80–90-е гг.)» наряду с другими вопросами касается и периодизации. «Рассмотрение истории преподавания того или иного предмета требует, прежде всего, вычленения определенных этапов или периодов в становлении и развитии этого предмета», – отмечает она [7, с.2]. Изученный историко-педагогический материал позволил автору работы выделить следующие этапы развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в школах Республики Татарстан: 1917–1934гг., 1934–1941 гг., 1941–1945гг., 1946–1958гг., 1958–1961 гг., 1961–1978 гг., 80–90-е гг. XX в.

В диссертационном исследовании Н.В. Оконешниковой (2008) отражена история обучения иностранным языкам в школах республики Саха (Якутия) в контексте общей истории образования России и Якутии, а также в непосредственной связи с историческим развитием общества в период с 1932 по 2007 год. В зависимости от изменения целей и содержания обучения, объективных условий и потребностей общественного развития исследовательница выявила и охарактеризовала три исторических периода. Первый (1932–1958 гг.) – представлял собой становление и развитие обучения иностранным языкам в школах Якутии, второй (1958–1984 гг.) –

период повышения качества обучения иностранным языкам, а третий, начавшийся в 1984 году и продолжающийся по настоящее время, является, с точки зрения автора работы, периодом реформ и модернизации образования [8].

История языкового образования в Забайкальском крае является неотъемлемой частью региональной истории. Изученные нами историко-педагогические источники и архивные документы позволяют говорить о наличии определенных специфических особенностей в его развитии, являвшихся следствием политических, экономических и культурных событий, имевших место в начале XX века. Период с 1917 по 1922 год является одним из самых сложных и противоречивых в региональной истории, характеризуется неоднократной сменой политических режимов, что не могло не сказаться на системе образования. Некоторые учебные заведения в силу разного рода причин периодически прекращали свою деятельность, реорганизовывались, объединялись, однако в целом образовательная система продолжала функционировать. Вероятно, этому способствовала географическая отдаленность от центра общественно-политических преобразований, позднее – существование ДВР, в которой вопросам образования и просвещения народа уделялось значительное внимание. Что касается преподавания иностранных языков в школах Забайкальской области в 1917–1922-е годы, то оно не прекращалось, осуществлялось по дореволюционным программам; не изменились методы и средства обучения, а также кадровый потенциал.

Подтвердим сказанное архивными документами. В Нерчинском высшем начальном училище введено за дополнительную плату преподавание английского языка, что зафиксировано в протоколе №19 заседания школьного совета от 5 октября 1917 [9]. В Сретенском высшем начальном училище в 1920 году преподавались немецкий и французский язык. Штатным преподавателем немецкого языка в 3–4-х классах была Р.И. Блекалло, а в 1–2-х классах – К.С. Клепикова [10]. Из протокола №2 заседания педагогического совета Сретенского высшего начального училища от 8 апреля 1920 года записано, что на должность преподавателя французского языков избрана А.А. Абри.

Другой документ – выписка из протокола №8 заседания педагогического совета Второго Читинского высшего начального училища от 29 июля 1919 года – также содержит информацию о преподавании иностранных языков. Цитируем: «Считая по мотивам педагогического, жизненно-практического и т.д. характера необходимым преподавание в училище новых языков, совет, кроме того, вынес решение: ввести в число изучаемых в училище предметов и в программу преподавания английский язык, принимая во внимание, главным образом, будущую практическую нужду в этом языке для учеников училища, будущая жизнь и деятельность которых после окончания ими школы будет протекать в Восточной Сибири». Изучение английского и немецкого языков было решено считать обязательным для всех без исключения учащихся [11].

Из отчета Сретенской учительской семинарии за 1918 год узнаем, что в семинарскую программу как не-обязательные предметы введены французский и немецкий языки за счет местных средств, полученных путем пожертвований и благотворительных спектаклей. Введение иностранных языков в Сретенской учительской семинарии было вызвано, цитируем: «... с одной стороны, желанием пед. совета расширить права учащихся в случае их поступления в высшие учебные заведения или перехода в соответствующие классы гимназий, реальных училищ и, с другой стороны, личным настроением учащихся, выразивших свое желание о введении в семинарскую программу новых языков ввиду большого их практического применения в жизни» [12]. К перечисленным учебным заведениям можно добавить Читинское и Нерчинское реальные училища, Читинское художественно-промышленное училище, ремесленное училище и целый ряд других учебных заведений.

Итак, для совершенствования современной отечественной средней и профессиональной школы и перехода её на качественно новый уровень представляется значимым проведение историко-педагогических исследований, позволяющих осмыслить накопленный опыт, определить основные проблемы и перспективные тенденции его развития. Анализ историко-педагогических источников продемонстрировал существование различных точек зрения относительно периодов и этапов языкового образования в нашей стране, которые могут быть конкретизированы за счет регионального материала. Имеющиеся в нашем распоряжении архивные документы позволяют утверждать: после событий 1917 года преподавание иностранных языков в Забайкалье не прерывалось, как это имело место в других регионах страны. Они продолжали изучаться в высших начальных училищах, гимназиях, реальных училищах, учительских семинариях, профессиональных училищах, внося свой вклад в образование, развитие и воспитание личности.

Литература

1. *Миролюбов А.А.* Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. – 1973. – С.17–35.

2. Седик В.М. Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1951. – 28 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
4. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) // Иностранные языки в школе. – 1998. – №3. – С.16–20.
5. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, И.П. Лысакова [и др.]; под ред Л.В. Московкина. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 235 с.
6. Панцырева Т.В. История преподавания иностранных языков в школах Татарии (с 1917 г. по настоящее время): автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1978. – 17 с.
7. Губайдуллина А.Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в Республике Татарстан (80–90-е гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 15 с.
8. Оконешникова Н.В. История обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) (историко-педагогический анализ в 1932–2007 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2008. – 16 с.
9. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. Оп. 5. Д. 30.
10. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. Оп. 7. Д. 18.
11. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. Оп. 6. Д. 36.
12. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. Оп. 5. Д. 141.



УДК 37.026:168

Н.О. Васильева

СОВРЕМЕННЫЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМА СОВМЕСТИМОСТИ ТЕКСТОВ

В статье обобщаются современные данные по применению системного подхода в педагогике. Автором с учетом дихотомического анализа сформулированы понятия «система» и «совместимость» учебно-научных текстов, показателей совместимости.

Ключевые слова: системный подход, совместимость текстов, дихотомический подход, мерность сложности, система учебно-научных текстов.

N.O. Vasilyeva

MODERN SYSTEM APPROACH AND THE ISSUE OF TEXT COMPATIBILITY

Modern data on the system approach application in pedagogics is generalized in the article. The concepts "system" and "compatibility" of the academic and scientific texts, compatibility indicators are formulated by the author taking into account the dichotomizing analysis.

Key words: system approach, text compatibility, dichotomizing approach, complexity dimensionality, academic and scientific text system.

Проблема совместимости учебно-научных текстов, поднятая в 90-е годы как дидактическая педагогическая задача [1], в начале XXI века приобрела особую актуальность.

Ориентация студенческой аудитории на получение учебной текстовой информации посредством глобальной информационной сети Интернета привела к потере ведущего положения традиционной учебной книги при одновременном усилении требований к учебно-научному тексту. Речь идет о скорости, степени его понимания, качестве усвоения учебно-научной информации не только в рамках индивидуализированного предметного текста, но и текста в системе междисциплинарных связей, например, в пределах курсов обучения или предметов, изучаемых параллельно. Проблема усложняется реальной близкой перспективой появления учебников по одному предмету с еще большей терминологически и стилистически индивидуализированной подачей материала, его трактовкой в свете субъективного понимания глубины, широты и сущности