

**Из истории обучения отечественных дипломированных специалистов иностранному языку для работы за рубежом (середина XX века)**

*иностраннный язык, преподавание на иностранном языке,  
дипломированный специалист*

В условиях начавшегося после Второй мировой войны кризиса и крушения колониальных империй, сопровождавшихся ослаблением позиций метрополий, руководство СССР прилагало значительные усилия для вовлечения освободившихся стран в орбиту своего влияния. Визиты руководителей СССР в развивающиеся страны стали весьма интенсивными. Стремясь направить развитие этих стран если не по социалистическому, то хотя бы по “некапиталистическому” пути, советское правительство предоставляло им многочисленные льготные кредиты и безвозмездную помощь, лучшие образцы военной техники, оказывалась помощь в развитии различных отраслей экономики и сельского хозяйства, а также образования и здравоохранения. Советские специалисты работали в таких развивающихся странах Африки, Азии и Латинской Америки, как Сомали, Алжир, Ангола, Танзания, Конго, Мозамбик, Эфиопия, Афганистан, Пакистан, Вьетнам, Куба и т.д.

Возникла острая необходимость в подготовке дипломированных специалистов со знанием иностранных языков для работы за границей. Московский Орден Дружбы Народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза (МГПИИЯ) являлся головным вузом страны в области интенсивного обучения иностранным языкам. Начиная с 1958 года, на Вечернем факультете совершенствования дипломированных специалистов (ВФСДС) идет подготовка специалистов со знанием иностранных языков для различных областей экономики, а с 1973 года в МГПИИЯ при кафедре иностранных языков работают 10 месячные курсы по подготовке преподавателей вузов, техникумов и школ, направляемых на преподавательскую работу за рубеж [Зимняя 1986: 143].

Аналогичная подготовка шла на кафедрах иностранных языков в Московском государственном педагогическом институте имени В.И.Ленина, Ленинградском госуниверситете, Киевском госуниверситете и некоторых других высших учебных заведениях. В этой области проводилась большая научно-исследовательская работа, которая обогатила методику новыми концепциями и методами.

Основной целью обучения являлось обеспечение слушателя курсов практическим владением иностранным языком, а именно: понимать звучащую в естественных условиях речь на иностранном языке; вести преподавание своего предмета на иностранном языке; вести беседу по узкоспециальным и общенаучным, общественно-политическим, страноведческим и бытовым темам; письменно излагать лекции; читать научную, общественно-политическую и художественную литературу.

Специфика интенсивного, краткосрочного (10-месячного) обучения иностранным языкам взрослых определялась совокупностью разноплановых факторов: специальной организацией подачи и усвоения учебного материала; фактором утомления; сменой ролевого и позиционного статуса; коллективного взаимодействия; возрастного фактора; спецификой учебной дисциплины «Иностранный язык»; индивидуально-психологическим фактором и т.д.

Одной из важнейших характеристик краткосрочного обучения было наличие у обучающихся сильной мотивационной установки – «наличия актуальной потребности», то есть совпадение мотива и цели, что придавало деятельности разумный смысл и делало ее эффективной [Зимняя 1977: 143]. Под краткосрочным понима-

лось распределенное на 10 месяцев обучение. Концентрированность учебных занятий была по 6 часов в день.

Слушатель интенсивного обучения – это был взрослый человек со сформировавшейся системой отношений, ценностных ориентаций, характеризующийся спецификой интеллектуальной деятельности.

Исследования показали, что с возрастом у человека улучшаются показатели логической памяти по сравнению с механической, слуховой по сравнению со зрительной памятью, однако хуже становятся показатели кратковременной памяти. Возрастная инволюционная динамика мнемических функций осуществляется по принципу от «высшего к низшему», от «сложного к простому». При этом «смысловой компонент логически-смысловой памяти» сохраняется в структуре интеллекта дольше всех. Соответственно, сохранность мнемической деятельности взрослого человека определяют смысловая организация материала, установление прочных смысловых связей, противодействующих забыванию.

В общей структуре интеллекта на протяжении всего развития взрослого человека логический компонент занимает ведущее место, однако возрастная динамика мыслительных функций также очень лабильна. Особенности интеллектуальной деятельности взрослых предполагают, что в процессе их обучения должны быть использованы специальные методы и приемы работы, опирающиеся на смысловой компонент логической памяти и активизирующие мышление. В процессе обучения взрослых механическое запоминание учебного материала должно быть минимизировано. Систематизированная организация смыслового компонента логической памяти взрослого учащегося, постоянная активизация его внимания и мыслительной деятельности, эмоциональная насыщенность всего процесса обучения и связь наглядно-чувственного и абстрактно-логического в процессе презентации и закрепления материала представляют собой необходимые условия интенсивности обучения иностранному языку взрослых.

Цели и содержание обучения иностранному языку в каждом учебном заведении определялись с позиции их коммуникативной значимости, то есть из необходимости и достаточности для общения на изучаемом языке в рамках будущих сфер общения и языковых потребностей конкретного контингента.

Интенсивное обучение реализовывалось на основе личностно-деятельностного подхода, который, по мнению И.А.Зимней, соотносит обучение с задачей формирования, развития, воспитания личности слушателя. Исходным для постановки такой задачи являлось положение Б.Г.Ананьева о постоянном внутренне противоречивом развитии взрослого человека [Ананьев 1957: 34-42]

Также обучение шло на основе коммуникативного подхода, который, как известно, получил широкое распространение в 70-е годы. Две его характерные особенности: владеть языком – это значит не только уметь правильно строить фразы, но, главным образом, уместно употреблять эти фразы, чтобы реализовать конкретное коммуникативное намерение, соответственно появляется понятие речевой компетенции; обучение должно быть ориентировано на удовлетворение речевых потребностей конкретного обучаемого, он становится центральной фигурой педагогического процесса.

Эти положения интерпретировались и уточнялись применительно к задачам и условиям обучения иностранному языку дипломированных специалистов и были сформулированы в следующих принципах [Елухина 1986: 143].

**Целесообразность.** Высокий уровень владения изучаемым языком, которого необходимо было достигнуть слушателям курсов для выполнения профессиональной деятельности в иноязычной среде, предполагал максимальную целенаправленность педагогического процесса. Для этого следовало с самого начала ориентировать обучение на решение тех задач, которые связаны с удовлетворением коммуни-

кативных потребностей специалистов, с учетом целей пребывания и условий работы за рубежом. Очевидно, что цели пребывания и условия работы преподавателей, врачей, дипломатов, военных и прочих отличаются. Соответственно и коммуникативные потребности этих специалистов различны, что нашло свое отражение в целях курсов обучения, и, как следствия, в учебных пособиях, с помощью которых они реализовывались.

**Коммуникативная достаточность.** Уровень коммуникативной достаточности владения иностранным языком обеспечивает реализацию коммуникативных потребностей в определенных сферах общения, он устанавливается путем всестороннего анализа иноязычной речевой деятельности выпускников курсов и тех речевых жанров, которыми они пользуются [Салехова 2004: 144-147]. Это такой уровень, который позволяет полно и точно понимать речь собеседника, ясно и понятно выражать свои мысли в рамках конкретных сфер и ситуаций общения, определенных речевых жанров. При этом необходимые ограничения касаются как качественной, так и количественной стороны речи, например, ее богатства, разнообразия языковых средств, развернутости и, в известной мере, правильности. Применительно к содержанию обучения ограничения касаются сфер, ситуаций и тем общения, а также речевых жанров, нехарактерных для деятельности конкретных специалистов, что отражается на качестве и количестве языкового минимума (фонетического, лексического, грамматического).

**Функциональное соответствие.** Обучающийся должен уметь не только выражать свои мысли, но делать это по-разному, в зависимости от сферы общения, ситуации, социального статуса участников общения, иными словами, он должен владеть речевой компетенцией. Для реализации этой задачи требовалось изучение сфер и ситуаций общения, характерных для деятельности специалистов, а также социальных ролей, которые им предстояло исполнять. Затем необходимо было привести в соответствие с ними языковой материал, подлежащий изучению.

**Оптимальность применяемых методов, приемов, форм и средств обучения.** Так как речевая деятельность включает разнообразные компоненты и характеристики, то некоторые из них являются определяющими для формирования деятельности. Опыт преподавания на курсах свидетельствовал, что овладение речью происходит неравномерно. Имеет место качественный «скачок», в результате которого обучающийся, не умевший выражать свои, понимать чужие мысли, «внезапно» приобретает эти умения.

На начальном этапе предлагалось формировать те умения, которые определяют общие характеристики для всех жанров. Умения, относимые к специфическим характеристикам отдельных жанров, формировались на продвинутом этапе, так, например, жанр лекции актуален для преподавателя, но не является таковым для врача, инженера и т.д. Такая последовательность развития умений способствовала интенсификации учебного процесса. Использование оправдавших себя принципов и приемов различных методов, их модификация, совершенствование, правильное сочетание и умелое перенесение в конкретные условия обучения способствовали оптимизации и интенсификации учебного процесса. В частности, в условиях пролонгированного обучения применялся суггестопедический метод доктора Г. Лозанова.

Период обучения состоял из 38 учебных недель и делился на три неравных по времени этапа: начальный - 15, переходный - 5 и продвинутый - 18 недель. Такое деление определялось конечной целью и продолжительностью всего курса, а длительность этапов - конкретными задачами каждого из них и обеспеченностью учебными часами.

Результаты обучения были хорошие, специалисты по окончании курсов показывали хорошие показатели практически по всем параметрам: темпу говорения, коэффициенту эмоциональной окрашенности речи, объему высказываний, помехоустой-

чивости, уровню актуализации лексических единиц, правильности речи и т.д., а также они быстро адаптировались к условиям иноязычной среды в процессе профессиональной деятельности.

#### Литература

Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку взрослых в интенсивном курсе / И.А.Зимняя // Проблемы интенсивного обучения иностранным языкам дипломированных специалистов: сб. научн. тр./ Московский Орден Дружбы Народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, вып. 280. – М., 1986. – 143 с.

Зимняя И.А. Психологические особенности интенсивного обучения иностранным языкам/ И.А.Зимняя // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. научн. тр. Московский государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, вып. 3. – М. 1977. – 134 с.

Ананьев Б.Г. Человек как общая проблема современной науки / Б.Г.Ананьев // Вестник Ленинградского университета. – 1957. – № 11. – С.34-42.

Елухина Н.В. Реализация коммуникативного подхода при обучении видам речевой деятельности в условиях интенсивного курса / Н.В.Елухина // Проблемы интенсивного обучения иностранным языкам дипломированных специалистов: сб. научн. тр. / Московский Орден Дружбы Народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, вып. 280. – М., 1986. – 143 с.

Салехова Л.Л. Из истории школ с преподаванием на иностранном языке / Л.Л.Салехова // Высшее образование в России, 2004. – №12. – С.144-147.