

Чернышова Т.Г., Чернышова М.В.

ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА

В настоящее время в свете задач, поставленных перед высшей школой в связи с переходом на многоступенчатую систему образования, приобретает повышение качества подготовки бакалавров, специалистов, магистров. В результате перехода высших учебных заведений на многоступенчатую систему образования должно быть обеспечено новое качество подготовки кадров, обладающих основательными теоретическими знаниями и практическими навыками. В связи с этим проблема преподавания иностранных языков в вузах неязыковых специальностей становится более актуальной, так как специалист широкого профиля должен владеть иностранным языком на высоком уровне.

Необходимость повышения эффективности обучения иностранным языкам ощущается остро, так как результаты затрачиваемого времени и труда, как со стороны обучающего, так и со стороны обучающихся пока не очень радуют. Многие из тех, кто оканчивает вузы неязыковых специальностей, не владеют иностранным языком настолько, чтобы пользоваться им в коммуникативных целях, хотя у некоторых ушло на изучение иностранного языка шесть лет в школе и два-три года в вузе.

Иностранный язык является обязательной учебной дисциплиной в Крымском государственном аграрном университете, как и во всех остальных высших учебных заведениях. Однако в неязыковых вузах, в отличие от языковых, иностранный язык не является ведущей дисциплиной, и на его изучение отводится от 72 до 180 часов за весь период обучения. Исключением является отделение внешнеэкономических связей, где иностранный изучается по программе языкового вуза и на его изучение отводится только на I-II курсах до 600 часов, так как на этих курсах основной иностранный язык (английский) изучается наиболее интенсивно. Это позволяет студентам овладеть им на должном уровне, а также вторым иностранным языком (немецким), на изучение которого также отводится достаточное количество часов (до 300 часов за весь курс обучения).

Работу в неязыковом вузе усложняет ряд факторов: 1) отсутствие вступительных экзаменов по иностранному языку, а, следовательно, отбора студентов; 2) ограниченное количество аудиторных занятий (1-2 раза в неделю); 3) высокая наполняемость групп (16-19 студентов); 4) разный уровень владения программным материалом средней общеобразовательной школы.

Все эти факторы следует учитывать при разработке методики обучения языковому материалу и видам речевой деятельности в неязыковом вузе.

Среди проблем, связанных с совершенствованием системы образования, большое внимание следует уделить вопросам преемственности обучения в средней школе и высших учебных заведениях в целом, а также преемственности поэтапного обучения в вузе.

Выступая одной из важнейших сторон закона отрицания отрицания, преемственность означает «связь между разными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или других элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» [1].

Это значит, что обучение иностранным языкам в вузе должно опираться на знания, умения и навыки во владении всеми аспектами языка, которые были приобретены учащимися в средней школе.

Первый курс считается периодом адаптации студентов, зависящий, главным образом, от уровня знаний, умений и навыков, полученных в средней школе, от организации учебного процесса и многих других факторов (Лыкова, Мораз, Хайруллин и др.)

На первом курсе студенту приходится решать вопросы, к которым он часто недостаточно подготовлен.

Можно выделить следующие трудности этого периода:

1. Недостаточное знание курса средней общеобразовательной школы по конкретному предмету;
2. Низкий общий уровень подготовки;
3. Наличие барьера между средней школой и вузом, сказывающегося на резком отличии школьных и вузовских форм и методов обучения;
4. Отсутствие систематического контроля за работой студентов, тогда как в средней школе такой контроль был;
5. Слабые навыки самостоятельной работы и другие.

Что касается иностранного языка, то анализ литературы, практика и собственный опыт преподавания показывают, что занятия в первом семестре проходят напряженнее, чем во втором и последующих. Наблюдается пониженная речевая активность, скованность. Это свидетельствует о том, что для успешного обучения иностранному языку необходим определённый адаптационный период.

Методисты (Годышская, Лебедева, Тетиор и др.) периодом адаптации считают подготовительный курс (или как многие называют «коррективный курс»), ибо во время этого курса действительно имеет место адаптация, т.е. приспособление учащихся к изменившимся условиям.

Преемственность в обучении языковому материалу подразумевает учёт приобретённых в средней школе языковых навыков в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза.

Сравнение требований программы для средней общеобразовательной школы и вузов неязыковых специальностей в отношении языкового материала даёт возможность выделить общее в требованиях про-

граммы сделать вывод относительно того, могут ли знания, умения и навыки, полученные в школе, служить основой для обучения студентов вуза, так, сравнение лексических минимумов показывает, что по количественному составу они в основном совпадают. Активный лексический минимум средней общеобразовательной школы должен составлять 1000 ЛЕ, активный лексический минимум вузов неязыковых специальностей – 900 слов и словосочетаний, включая лексику, усвоенную в средней школе, пассивный лексический минимум – 1000 слов и словосочетаний.

Однако конкретные ЛЕ не совпадают, многие ЛЕ школьного минимума не входят в состав вузовского лексического минимума, поэтому одной из задач подготовительного курса является отбор языкового материала для подготовительного курса.

Сравнение грамматического материала показывает, что он может служить основой подготовительного курса (программа средней школы, программа вузов неязыковых специальностей ...) [2].

Таким образом, сравнение программ показывает, что знания, умения и навыки, полученные учащимися средней школы, могут служить основой для обучения студентов вузов. Но многолетние наблюдения и практика показывают, что исходный уровень знаний, умений, навыков студентов-первокурсников неязыковых вузов не соответствует программным требованиям средней школы.

Существует разный подход к обучению иностранному языку в переходный период от школьного курса к вузовскому в неязыковых вузах. Одни методисты (Гутченко, Михайловская и др.) считают, что обучение в вузе следует начинать без подготовительного курса. По их мнению, при таком ограниченном количестве аудиторных часов, которое отводится на изучение иностранного языка в вузе, нерационально заниматься повторением школьного материала. Так как, если студенты первого курса усвоили материал средней школы в недостаточной степени, то они должны восполнить эти пробелы самостоятельно.

Отражение данной точки зрения можно проследить и в ряде учебников для студентов 1 курсов неязыковых факультетов (Дегтярёва, Ямпольский, Дорожкина и др.). Но практика показывает, что такой подход является необоснованным, т.к. уровень владения языковым материалом средней общеобразовательной школы у большинства первокурсников очень низкий.

В настоящее время большинство методистов (Абросимова, Гнаткевич, Годынская, Луговая, Решетов и др) считают, что проведение подготовительного курса является необходимым. Мы придерживаемся последней точки зрения, считая, что в первом семестре необходим подготовительный курс, который являлся бы переходным звеном между школьным и вузовским обучением, обеспечивая минимально – достаточный уровень знаний, умений и навыков студентов, а также подготовил почву для дальнейшего обучения в вузе.

Проблеме подготовительного курса посвящен целый курс теоретических работ, созданы различные коррективные курсы (Бонда, Курашвили, Макеева, Морозенко, Опельбаун, Андреева, Сорокина и др.). Анализируя названные курсы, можно заключить, что цели и задачи у них в основном одинаковые: формирование основных навыков и умений, необходимых для вузовского курса обучения устной речи и чтению. Что касается содержания курса, его продолжительности, то единой точки зрения нет. Их анализ свидетельствует о наличии в них общих недостатков:

1. не соблюдается необходимая взаимосвязь между фонетическим, лексическим и грамматическим материалом;
2. отсутствует рациональный подход к обучению техники чтения;
3. дается мало упражнений по переводу с иностранного языка на русский и с русского на иностранный;
4. почти полностью исключено письмо.

Таким образом, ряд важных вопросов методики обучения этого периода остается еще нерешенным.

К недостаточно разработанным относится также проблема комплексного обучения языковому материалу, важность которого нельзя недооценивать, так как для реализации любого из четырех видов речевой деятельности нужны знания конкретного языкового материала.

В своей диссертации Л. М. Абросимова [3] подразделяет все имеющиеся подготовительные курсы на 3 вида, условно называя их «аспектными», «речевыми», «комплексными». Однако вряд ли можно согласиться, что те курсы которые она относит к «комплексным» (Луговой, Решетова, Постолева, а также свой курс), действительно «комплексные». Они предусматривают развитие речевых умений и навыков, но, как правило, все внимание уделяется двум видам речевой деятельности – чтению и говорению (Луговая, Решетов), только в курсе Л. М. Абросимовой мы встречаем еще и аудирование. Но во всех этих коррективных курсах один аспект языка выступает в качестве основного. Поэтому все перечисленные курсы нельзя назвать «комплексными», так как принцип комплексности означает комплексное, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с учетом специфики каждого из них. Согласно В. Н. Ярцевой, все виды речевой деятельности «представляют собой комплексное функционирование грамматических, лексических и фонетических средств языка в коммуникативно-значимых единицах, поэтому фонетика распределяется на все слова со всеми их формами, словарный материал выступает в речи только грамматически оформленным, а грамматический строй охватывает все слова, имеющиеся в языке. Единство всех уровней языка есть условие его существования как средства взаимопонимания и орудия мышления» [4]. Подтверждение этому находим у других авторов (Городилова, Зимняя, Леонтьев).

Следовательно, при разработке повторительно-подготовительного курса на каждом факультете необходимо уделить особое внимание комплексному обучению языковому материалу, а также всем видам ре-

чевой деятельности и особенно письму, так как письмо связано самым тесным образом с процессом овладения всеми видами речевой деятельности и аспектами языка. Письмо и устная речь связаны с самими механизмами порождения высказывания (Жинкин, Рогова), с чтением, так как в основе этих двух видов речевой деятельности лежит одна графическая система. Графические знаки, узнавание букв, слов, предложений при чтении будет происходить быстрее, если будет использоваться письмо.

Процесс письма значительно облегчает самоконтроль, так как написанное можно многократно воспринять после самой деятельности (Лихобабин, Миролюбов, Рахманов и др.). А проблема самоконтроля является одной из важнейших при обучении иностранному языку в вузе.

Другим не менее важным средством обучения, которому не уделено достаточного внимания, является перевод. Выпускники средней общеобразовательной школы почти не владеют навыками перевода, поскольку в школе его просто избегали.

Анализ методической литературы, результаты тестов позволили сделать вывод, что одна из причин низкого уровня сформированности языковых навыков у первокурсников – это опора только на одноязычные формы работы, являющиеся основой учебно-методических комплексов некоторых авторов. Отказ от использования перевода в процессе обучения объясняется тем, что авторы не признают роли переводных упражнений в становлении иноязычных речевых механизмов и даже считают их вредными.

Противники переводных упражнений считают, что овладение иностранным языком возможно в том случае, если научить обучаемых мышлению на иностранном языке. Переводные же упражнения укрепляют мышление на родном языке и поэтому мешают достижению основной цели, способствуют интерференции. Применение перевода нерационально, так как это сохраняет время, отводимое на речевую практику (Рогова).

С утверждениями против переводных упражнений нельзя соглашаться. Исключение переводных упражнений из процесса обучения приводит к утрате связи между формой и содержанием: очень часто учащиеся не понимают, о чем они говорят на иностранном языке. Они образуют ряд однотипных фраз по аналогии, в результате чего создается иллюзия говорения на иностранном языке, которая сразу же исчезает, когда необходимо самостоятельно построить предложение, передать основную мысль. (Плахотник) [6].

Овладение иностранным языком предполагает формирование самостоятельного динамического стереотипа, который формируется параллельно с уже существующим стереотипом родного языка. В этом заключается основное противоречие методики обучения иностранным языкам, т.е. «противоречие между необходимостью формирования нового самостоятельного языкового стереотипа и неизбежность использования при этом родного языка учащихся». (Плахотник) [6].

В настоящее время методистами ставится вопрос о необходимости реабилитации перевода как средства обучения. Но даже среди исследователей, признающих неизбежность переводного владения иностранным языком, нет единого мнения по данному вопросу. Так, одни методисты (Рахманов, Цетлин и др.) считают, что перевод занимает лишь промежуточную ступень на пути к беспереводному владению языком. По мнению других (Гурвич, Кудряшева и др.) переводное владение языком является единственно осуществимой формой владения в условиях неблизкородственного билингвизма. Именно в переводе с родного языка, считает П. Б. Гурвич, «больше чем в других средствах обучения, осуществляется единство коррекции непрочных умений и навыков в подготовке к текущим учебно-речевым заданиям» [7]. Такой же точки зрения придерживается и Э. П. Шубин, подчеркивая, что перевод на иностранный язык – это, по сути дела, единственный творческий вид работы (причем поддающийся самокоррекции), остальные ее виды сводятся в основном либо к повторению, либо к видоизменению заданных языковых знаков [8].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что отличительными признаками повторительно-подготовительного курса, разработанного нами, являются следующие:

1. Параллельное развитие всех языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических);
2. Параллельное и взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма);
3. Использование перевода и письма в качестве основных средств обучения языковому материалу и видам речевой деятельности.

Определив отличительные принципы повторительно-подготовительного курса, необходимо решить один из важнейших вопросов при разработке курса – вопрос о его длительности, который до настоящего времени решался и решается по-разному: от 6 разработок, состоящих из фонетических упражнений (Водяная), до целого семестра (Бурова, Моргуллис, Решетов – с сеткой часов 70-72ч.)

При создании повторительно-подготовительного курса мы рассчитываем на 25-30 часов аудиторных занятий. При этом учитывается подготовка студентов и общее количество времени, отведенное на иностранный язык в том или ином вузе, а также возможность достижения цели.

Апробация показала, что курс, насчитанный на 25-30 часов аудиторных занятий, дает студентам возможность:

1. повторить минимум языкового материала средней общеобразовательной школы;
2. подготовиться к основному курсу, к работе по учебнику, т.е. достичь поставленных целей.

Как уже отмечалось, для успешной реализации поставленных целей необходим рациональный отбор языкового материала, что и является основной задачей ППК.

1. Философская энциклопедия, - М: Советская энциклопедия, - 1967, с. 360.
2. Програма для середніх загальноосвітніх шкіл, іноземні мови. 5-11 класи, Київ: "Перук", 1996.
3. Програма для вищих аграрних закладів освіти 3-4 рівнів акредитації, Київ, Вища школа, 1999г.
4. Абросимова Л. М. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе на начальном этапе(переходно-подготовительный курс)-М.,1980.
5. Ярцева В. Н. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка//Исследования по общей теории грамматики. -М.: Наука, 1988.-с.14-15.
6. Плахотник В. М. Основное противоречие процесса обучения иностранным языкам и пути его разрешения // Рад. Школа. - 1987.- №8.-с.26-29
7. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т, 1982.
8. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпед. 1963.