

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЩИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

HISTORICAL ANALYSIS OF GENERAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

**F. Mirzoeva
O. Shcherbakova**

Summary: The article is devoted to the historical analysis of methodological approaches to foreign language teaching in non-linguistic universities. The study identifies patterns in the transformation of language education goals and methods, highlighting the shift from the formal-grammatical acquisition of the language system to functional-pragmatic strategies and, subsequently, to professionally oriented instructional models. The proposed periodization includes three stages: formal-technological, functional-pragmatic, and socio-constructivist, each characterized by specific methodological orientations and pedagogical principles. The study explores the continuity between traditional and innovative approaches, emphasizing the necessity of adapting teaching methodologies to evolving professional requirements.

Keywords: foreign language teaching, non-linguistic universities, teaching methodology, historical evolution, professionally oriented learning, language education, pedagogical strategies.

Мирзоева Фатима Расуловна

кандидат педагогических наук, доцент, Дипломатическая академия министерства иностранных дел Российской Федерации, (г. Москва)
fatima_kalaeva@mail.ru

ЩербакOVA Ольга Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, Дипломатическая академия министерства иностранных дел Российской Федерации, (г. Москва)
osherbakova@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена историческому анализу методических подходов к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах. Выявлены закономерности трансформации целей и методов языковой подготовки, отражающие переход от формально-грамматического освоения языковой системы к функционально-прагматическим стратегиям и далее к профессионально-ориентированным моделям обучения. Предложенная периодизация включает три этапа: формально-технологический, функционально-прагматический и социально-конструктивистский, каждому из которых соответствуют определённые методологические ориентиры и педагогические принципы. Исследование раскрывает механизм преемственности традиционных и инновационных подходов, обусловленный необходимостью адаптации методик к изменяющимся профессиональным требованиям.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, неязыковые вузы, методика обучения, историческая эволюция, профессионально-ориентированное обучение, языковая подготовка, педагогические стратегии.

Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах на протяжении своего развития отражало меняющиеся образовательные приоритеты и социально-экономические потребности общества. В современных условиях трансформации международного научно-образовательного пространства возрастает значимость эффективной языковой подготовки выпускников технических, экономических и других профильных направлений. Научное осмысление исторической эволюции методических подходов к преподаванию иностранных языков создает теоретическую основу для обоснованного выбора оптимального соотношения традиций и инноваций в контексте современных вызовов цифровизации образования и меняющихся требований к языковым компетенциям специалистов.

Целью исследования является выявление важных закономерностей и факторов эволюции методических подходов к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах. В отличие от традиционных историко-методических обзоров, акцент был сделан на механизме адаптации методических стратегий к профессиональным вызовам, что позволило выделить закономерности

преемственности и трансформации образовательных практик.

Анализ исторического развития методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах позволяет выделить три периода в развитии методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: формально-технологический (до 1960-х гг.), функционально-прагматический (1960-1990-е гг.) и социально-конструктивистский (с 2000-х гг.). Критериями данной периодизации выступают: доминирующая образовательная парадигма, центральная единица обучения, цели языкового образования, нормативно-правовая база и социально-экономический контекст.

Формально-технологический период охватывает до-революционный и ранний советский этапы, которые при всем различии социально-политического контекста объединены доминированием формально-грамматического подхода к языковому образованию. В основе данного периода лежит понимание языка как системы, освоение которой предполагает последовательное усвоение ее элементов – фонетики, лексики, грамматики – с перспек-

тивной их интеграции в речевую деятельность [Миролюбов, 2002].

Дореволюционный этап (конец XIX – начало XX вв.) характеризовался активной индустриализацией России, развитием технического образования и формированием национальной инженерной школы. Несмотря на преобладание немецкого и французского языков в академическом дискурсе, социальный заказ на специалистов, способных работать с иностранной технической документацией, определял прагматическую направленность языкового образования в технических и экономических вузах.

В дореволюционной России методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах формировалась на пересечении двух тенденций: академической, ориентированной на традиции классического образования, и прагматической, отвечавшей запросам индустриализации страны [10]. В нелингвистических вузах рассматриваемого периода преобладала ориентация на чтение профессиональной литературы как основную цель обучения [4].

Ранне советский этап (1917-1950-е гг.) характеризовался радикальной сменой социальных приоритетов, трансформацией контингента студентов и пересмотром целей образования. Государственная политика была направлена на форсированную индустриализацию страны, что определяло практические задачи языкового образования – обеспечить доступ специалистов к иностранной технической документации и научной литературе [10]. В этот период происходит своеобразная редукция целей языкового образования – от разносторонней языковой подготовки к утилитарно-прагматическим задачам чтения и перевода.

Основным методическим подходом данного периода являлся грамматико-переводной метод, который предполагал дедуктивное усвоение грамматики, сопоставление языковых явлений и работу с текстами как основной вид учебной деятельности [8]. Грамматико-переводной метод не был однородным – в нем выделялись различные направления, отличавшиеся степенью открытости к инновациям [4].

Методологической основой данного периода являлся принцип сознательности, предполагавший опору на родной язык, аналитический подход к языковым явлениям и приоритет рецептивных видов речевой деятельности. Даже фрагментарные попытки внедрения элементов прямого метода, наблюдавшиеся в некоторых образовательных учреждениях начала XX века, не меняли общей картины доминирования грамматико-переводного подхода.

Примечательной особенностью данного периода была функциональная дифференциация языков: классические языки (латынь, древнегреческий) сохраняли статус маркера академической элитарности, в то время как современные языки (немецкий, английский, французский) постепенно приобретали профессионально-ориентированную направленность [11]. Трансформация языковой иерархии от латыни к современным европейским языкам отражала более глубокие изменения в мировоззрении общества, его постепенный переход от академизма к прагматизму.

Учебные материалы формально-технологического периода включали преимущественно тексты по специальности, грамматические справочники и переводные словари. Основными видами заданий были лексико-грамматический анализ, перевод фрагментов текста, заучивание грамматических правил и терминологии [5]. После революции 1917 года, когда из программ среднего образования были исключены иностранные языки, технические вузы вынуждены были включать в свои программы элементарный уровень языковой подготовки, что еще больше усиливало формально-технологический характер обучения [5].

Вместе с тем, очевидными ограничениями данного периода были: отсутствие коммуникативной ориентации, игнорирование речевой практики, механистический подход к языку как системе и, как следствие, неспособность выпускников использовать язык как средство реального общения. К концу 1950-х годов несоответствие между традиционными методами обучения и возрастающей потребностью в специалистах, готовых к международному профессиональному общению, создало предпосылки для методической трансформации и перехода к новому периоду.

Функционально-прагматический период отмечен постепенным переходом к коммуникативно-ориентированному обучению при сохранении системного подхода к языку. Социально-исторический контекст данного периода определялся значительными изменениями в общественно-политической жизни страны: «хрущевская оттепель», расширение международных контактов, активизация научно-технического сотрудничества создали объективную потребность в специалистах, способных к активному использованию иностранного языка в профессиональной коммуникации. Международный научный обмен, участие советских ученых и специалистов в международных конференциях и проектах требовали от них владения не только навыками чтения и перевода, но и умениями устной и письменной коммуникации.

Важнейшим институциональным фактором изменений в методике преподавания стало Постановление Совета Министров СССР № 468 от 27 мая 1961 г. «Об улучше-

нии изучения иностранных языков»: документ впервые официально закрепил возрастающую роль иностранных языков в профессиональной подготовке специалистов и определил комплекс мер по модернизации языкового образования, включая пересмотр учебных планов и сокращение размера учебных групп [9]. Постановление стало катализатором методических инноваций и способствовало повышению статуса иностранного языка в системе высшего профессионального образования.

В методической практике функционально-прагматического периода происходил поиск баланса между системным изучением языка и его практическим применением. Важнейшей инновацией стало развитие сознательно-практического подхода, основанного на принципах речевой направленности, ситуативности обучения и комплексного развития всех видов речевой деятельности. По мнению исследователей, данный подход представлял собой компромисс между традиционной советской методикой, ориентированной на осознанное усвоение языковой системы, и элементами коммуникативности, заимствованными из зарубежного опыта [3].

Сознательно-практический подход, разработанный ведущими отечественными методистами (Б.В. Беляев, Е.И. Пассов), акцентировал внимание на практическом овладении языком при сохранении принципа сознательности [1]. Если в формально-технологическом периоде грамматика изучалась как самоцель, то в рамках нового подхода грамматические структуры рассматривались как средство решения коммуникативных задач. Важной особенностью данного подхода было стремление к комплексному развитию всех видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения, хотя в практике неязыковых вузов приоритет по-прежнему отдавался рецептивным видам деятельности.

Принципиальное значение для методики функционально-прагматического периода имело включение в учебные программы страноведческих материалов, что расширяло представления студентов о странах изучаемого языка и формировало основы межкультурной компетенции. Данное нововведение было связано с концепцией «диалога культур», получившей развитие в советской педагогике 1970-х [2]. Впервые в истории отечественной методики иностранный язык начал рассматриваться не только как инструмент получения профессиональной информации, но и как средство познания иной культуры, что значительно обогатило содержательный аспект обучения.

В языковой иерархии функционально-прагматического периода наблюдалось постепенное усиление позиций английского языка, который начал вытеснять немецкий в качестве первого иностранного. Данная тенденция отражала глобальные геополитические из-

менения и трансформацию международной научно-технической коммуникации. Если в довоенном СССР преобладало изучение немецкого языка в качестве первого иностранного [11], то к 1970-м годам английский язык занял доминирующее положение, что отражало его растущую роль как языка международного научного общения.

Практическим воплощением новых принципов функционально-прагматического подхода стали учебные пособия нового поколения, в частности учебник «Английский язык для технических вузов» (1976) авторов Е.В. Синявской, Э.С. Улановской и О.И. Тынковой, который представлял собой качественно новый тип учебного пособия. Сохраняя традиционный акцент на работе с профессиональной литературой, издание интегрировало элементы коммуникативной методики: письменную коммуникацию, расширение профессионального тезауруса, коммуникативно-ориентированные задания, страноведческий материал и профессиональные диалоги – компоненты, отсутствовавшие в учебниках предыдущего периода.

Важной особенностью функционально-прагматического периода стало сохранение преемственности с предшествующим этапом. Принцип сознательности и опора на родной язык оставались отличительными чертами отечественной методики, выделяя ее на фоне зарубежных подходов, часто основанных на прямом методе. При этом произошло существенное обогащение арсенала методических приемов, в частности, включение в учебный процесс ситуативных упражнений, диалогов, элементов страноведческой информации. Эта преемственность обеспечила эволюционный, а не революционный характер методических изменений, что способствовало их более органичному внедрению в практику преподавания.

Середина 1980-х годов ознаменовалась началом нового этапа в развитии методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, связанного с политикой «перестройки» и активизацией международных контактов. Впервые появилась возможность широкого знакомства с зарубежными методическими системами, что стимулировало критическое переосмысление отечественного опыта. В профессиональной среде начались дискуссии о необходимости более активного внедрения коммуникативного подхода, который к тому времени занял доминирующие позиции в мировой методике [3].

Рубеж 1980-1990-х годов характеризовался интенсивным знакомством российских преподавателей с зарубежными методиками и началом внедрения коммуникативного подхода. Принципиальное отличие данного подхода от предшествующих заключалось в переориентации с языка как системы на язык как средство ком-

муникации, что обусловило изменение как содержания обучения (от грамматических структур к коммуникативным функциям), так и методов (от тренировочных упражнений к моделированию реальных ситуаций общения) [8].

Несмотря на методические инновации функционально-прагматического периода, к концу 1980-х годов продолжал сохраняться разрыв между теоретическими знаниями о языке и практическими навыками его использования. Этот разрыв особенно остро ощущался в условиях расширения международных контактов и возрастающей потребности в специалистах, способных к активному профессиональному общению на иностранном языке. Данное противоречие, а также радикальные социально-экономические трансформации конца 1980-х – начала 1990-х годов, создали предпосылки для перехода к следующему периоду в развитии методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

В социально-конструктивистском периоде иностранный язык становится необходимым компонентом профессиональной компетентности и фактором формирования профессиональной идентичности специалиста в глобализованном мире.

Социально-исторический контекст данного периода определяется фундаментальными трансформациями в российском обществе и системе высшего образования. Интеграция России в мировое образовательное пространство, присоединение к Болонскому процессу (2003 г.), глобализация экономики и профессиональной деятельности, развитие международных научных и деловых контактов радикально изменили требования к языковой подготовке специалистов. Отечественный рынок труда, адаптируясь к глобальным экономическим процессам, выдвинул новые требования к выпускникам неязыковых вузов, включая свободное владение иностранным языком как средством профессиональной коммуникации.

Развитие цифровых технологий, распространение Интернета и электронных средств коммуникации принципиально изменили образовательный ландшафт, предоставив преподавателям и студентам беспрецедентный доступ к аутентичным материалам, образовательным ресурсам и возможностям для реальной коммуникации с носителями языка. Как отмечает А.А. Мирзабекова, использование информационно-коммуникационных технологий не только повышает мотивацию студентов, но и усиливает практическую направленность обучения, позволяя моделировать реальные профессиональные ситуации [7].

Нормативной базой нового подхода стали Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения (ФГОС 3++),

закрепившие владение иностранным языком как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля. В отличие от предыдущих образовательных стандартов, новые ФГОС ориентированы на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что потребовало пересмотра содержания и технологий языкового образования.

Методологической основой современного этапа развития методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах выступает компетентностный подход, рассматривающий иностранный язык как инструмент формирования профессиональной компетентности. Теоретической базой служат концепции межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики и конструктивизма, объединенные в рамках социокультурного подхода к обучению языкам.

Важной методической инновацией данного периода стало внедрение предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данный подход предполагает преподавание профильных дисциплин частично на иностранном языке, что позволяет органично интегрировать языковую подготовку в профессиональное образование. Студенты одновременно осваивают предметные знания и соответствующие языковые компетенции в контексте своей специальности [6].

Другой значимой инновацией стало развитие когнитивно-дискурсивного подхода, основанного на понимании дискурса как специфической формы социальной практики. В рамках данного подхода особое внимание уделяется формированию у студентов навыков владения профессиональным дискурсом – умения адекватно интерпретировать и создавать профессионально значимые тексты различных жанров с учетом их коммуникативных, прагматических и социокультурных особенностей [6]. Данный подход соответствует современному пониманию языка как средства конструирования профессиональной идентичности специалиста.

В социально-конструктивистском периоде происходит существенная дифференциация целей и содержания обучения в зависимости от конкретной специальности. В отличие от прежней относительно унифицированной модели языковой подготовки, современная модель предполагает специализацию содержания обучения в соответствии с профессиональными потребностями конкретных направлений подготовки. Так, для инженерных специальностей особое внимание уделяется технической документации, презентациям, инструкциям, для экономических – деловой коммуникации, анализу экономических показателей, финансовой отчетности, для медицинских – общению с пациентами, интерпретации

результатов исследований и т.д.

Значительное влияние на развитие методики оказало внедрение цифровых технологий: электронных образовательных платформ, мультимедийных ресурсов, мобильных приложений и массовых открытых онлайн-курсов, предоставивших принципиально новые возможности для языкового образования.

В социально-конструктивистском периоде изменяется и содержание обучения иностранному языку. Если ранее основное внимание уделялось грамматическим структурам и профессиональной лексике, то сейчас акцент смещается на дискурсивные умения, стратегии коммуникации, межкультурную компетенцию. Особое внимание уделяется жанровому разнообразию профессиональной коммуникации – от научных статей и деловой переписки до презентаций и онлайн-дискуссий.

Характерной чертой современного периода является также акцент на автономности обучения и развитии навыков самообразования. Студентам прививается умение

самостоятельно оценивать свой уровень владения языком, определять образовательные потребности, находить и эффективно использовать ресурсы для изучения языка. Технологии формирования учебной автономии включают языковое портфолио, индивидуальные образовательные траектории, проблемно-ориентированное обучение [7].

Таким образом, в ходе анализа была продемонстрирована неразрывная связь методических изменений с процессами профессионализации языковой подготовки, что позволило осветить динамику постепенного перехода от изолированного освоения языковой системы к её интеграции в профессиональную компетентность специалиста. Главным фактором устойчивого развития языковой методики стало не радикальное противопоставление старых и новых подходов, а их адаптивное взаимодействие, выражающееся в сохранении элементов системного изучения языка при возрастающей роли коммуникативных и профессионально-ориентированных стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев С.Н. Сознательно-практический метод – ведущий метод в условиях вузовского обучения иностранному языку / С.Н. Алиев // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. – 2020. – № 1(1). – С. 218–222.
2. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. 1996. - №4. – С. 66–73.
3. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2–11.
4. Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах / А.А. Колобкова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 4А. – С. 73–88.
5. Левченко О.Ю. Преподавание иностранных языков в период становления советской системы образования (1918–1925 гг.) / О.Ю. Левченко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, №. 2. – 2023. – С. 23–35.
6. Любова Т.В. Научно-исследовательский анализ в области цифровой многозадачности образовательного процесса в современных вузах и определение его новых концептуальных границ / Т.В. Любова, Г.Т. Гильфанова, Э.Н. Гилязева, И.В. Страхова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 11(104). – С. 30–34.
7. Мирзабекова А.А. Цифровой сторителлинг как инструмент развития медиаграмотности и иноязычных профессиональных навыков / А.А. Мирзабекова // Начала Русского мира. – 2024. – № 8. – С. 53–60.
8. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. / А.А. Миролюбов. – М.: Ступени; ИНФА-М, 2002. – 448 с.
9. Постановление Совмина СССР от 27.05.1961 № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9043#SjfqsfU101i7S4R5> (дата обращения: 20.01.2025)
10. Ряховская А.Ю. История развития методов обучения иностранным языкам в России / А.Ю. Ряховская // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2020. – № 2(76). – С. 146–153.
11. Филиппов Ю.В. Лингвокультурные аспекты исторического развития методики преподавания иностранных языков в Европе и России / Ю.В. Филиппов, А.М. Фирсова, Л.Ю. Никшикова // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 180–191.

© Мирзоева Фатима Расуловна (fatima_kalaeva@mail.ru), ЩербакOVA Ольга Юрьевна (osherbakova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»