

Е.В. ТРУХАН

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ОБЩЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ
(1960–2010)**

Минск
БНТУ
2016

УДК 243(476)(072) + 37.01(476)(091)''19/20''

Трухан, Е. В. Теория и практика общего иноязычного образования в Беларуси (1969–2010) / Е. В. Трухан. – Минск : БНТУ, 2016. – 179 с. – ISBN 978-985-550-840-4.

В монографии рассматриваются результаты историко-педагогического исследования развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г. Актуальность работы заключается в необходимости трансляции и осмысления накопленного педагогического опыта в данной области, понимания логики его развития и становления, определения оказавших влияние на развитие общего иноязычного образования Беларуси условий и факторов, а также систематизации историко-педагогического материала с целью эффективного проектирования будущего.

Книга адресована преподавателям, исследователям, студентам, а также тем, кто интересуется историей развития и становления общего иноязычного образования и историей педагогики в Беларуси в целом.

Табл. 14. Ил. 8. Библиогр. 162 назв.

Рекомендовано научно-техническим советом
Белорусского национального технического университета

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. *И. И. Цыркун*;
канд. пед. наук, доц. *О. В. Луцинская*

ISBN 978-985-550-840-4

© Трухан Е. В., 2016

© Белорусский национальный
технический университет, 2016

Введение

В современном мире владение иностранными языками стало не только необходимым условием образованности человека, а является свидетельством его функциональной грамотности или ее отсутствия в аспекте межкультурной коммуникации. Требования к сформированности иноязычной коммуникативной компетентности обусловлены и диктуются мотивами достижения и самореализации личности, социальным заказом, научно-техническим и культурным прогрессом. Интеграция в мировое сообщество, расширение международных контактов, потребности человека в эффективном взаимодействии усиливают мотивацию к изучению иностранных языков.

Повышение статуса иноязычного образования в условиях интеграции современной Беларуси в мировое образовательное пространство, требования, предъявляемые обществом к уровню владения иностранными языками для профессиональной мобильности и конкурентоспособности специалистов на рынке труда, актуализируют необходимость обобщения накопленного опыта, детальное рассмотрение основных этапов развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г., их экстраполяцию в современную плоскость для прогнозирования дальнейшего развития и выбора обоснованных путей совершенствования существующей системы.

В российской педагогической науке отдельным аспектам развития иноязычного образования были посвящены работы И.Л. Бим, Е.В. Борзовой, Т. А. Боженко, М. Н. Ветчиновой, Е. Ю. Власовой, Н.Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Р. С. Гиниятуллиной, Л.А. Дейковой, Е. А. Исаева, Н. М. Королевой, Б. С. Манаенкова, А. А. Мирлюбова, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассова, Н.В. Пыхиной и др.

В Беларуси поиском эффективных способов решения методических проблем общего иноязычного образования с 1960 по

2010 г. занимались С.Б. Аблам, Н.Я. Агапов, И.М. Андреасян, Н.Р.Аниськович, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, А.А. Вейзе, В.А. Выхото, Н.И. Говорова, И.Г. Колосовская, И.Ф. Комков, А.В. Конышева, Т.П. Леонтьева, Ю.В. Маслов, Е.А. Маслыко, Л.П. Павлова, В.Н. Ратников, И.А. Рябцевич, С.С. Часнок, И.Я. Чепик, А.С. Шкляева, Я.Ч. Штундер.

Научно-исследовательское осмысление психолого-педагогических проблем общего иноязычного образования проводилось в фундаментальных работах Б.А. Бенедиктова, Л. Г. Германович, Н. М. Карпышевой, Л. В. Марищук, Е.И. Пассова и др. Ретроспективному анализу развития иноязычного образования на примере классического университета посвящено исследование Л.В. Хведчени. Общие вопросы развития образования в Беларуси рассматривались в историко-педагогических исследованиях Н.Н. Ганущенко, А.В. Капрановой, С.В. Снапковской, А.В. Торховой, С.А. Умрейко и др.

Однако исследования, посвященные систематизации имеющегося опыта в истории развития общего иноязычного образования в Беларуси с выявлением характерных для республики особенностей, не проводились. Анализ источников информации по проблеме, включающих архивные материалы, сборники статистических данных, диссертационные исследования, монографии, периодические издания, историко-педагогическую литературу, обнаружил противоречия между накопленным опытом в истории общего иноязычного образования, представляющим стратегическую значимость для решения проблемы гармонизации цели и результата исследуемого процесса, и отсутствием научно обоснованной периодизации с выявлением тенденций развития; между необходимостью прогнозирования развития общего иноязычного образования и отсутствием научного обоснования совершенствования данного процесса в историко-педагогическом ракурсе.

Хронологические рамки выбранного периода обусловлены кардинальными изменениями целевых установок с «чтения и перевода текстов» на «развитие речевых навыков» в 60-е гг. XX в. и актуализацией поиска новых аспектов ресурсного обеспечения для достижения цели общего иноязычного образования в Беларуси к 2010 году.

В монографии представлены основные результаты историко-педагогического исследования развития общего иноязычного образования Беларуси с 1960 по 2010 г.

Автор выражает благодарность своему научному руководителю, профессору Торховой Анне Васильевне, без участия которой создание книги было бы невозможно.

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

1.1 Общее иноязычное образование как объект историко-педагогического исследования

Интеграция в мировое сообщество, расширение межкультурных контактов, необходимость в эффективном взаимодействии усиливают мотивацию современного человека к изучению иностранных языков. Требования к формированию поликультурной личности на основе коммуникативной компетентности обусловлены не только социальным заказом, научно-техническим и культурным прогрессом, но и мотивами самореализации учащегося, т.к. владение иностранными языками становится для него не только составляющей образованности, но и показателем функциональной грамотности.

Многоаспектность дисциплины «Иностранный язык», ее образовательные возможности отражены в понятии «Иноязычное образование». В настоящее время термин «иноязычное образование» стал общеупотребительным в научной и методической литературе, среди ученых и преподавателей иностранных языков. Белорусские исследователи XX – начала XXI в. (Н.Р. Аниськович, Н.И. Говорова, И.Г. Колосовская, Л.В. Хведченя) использовали эту дефиницию в диссертационных исследованиях. В исследованиях российских ученых 1990–2000 гг. проблемам иноязычного образования были посвящены работы Н. В. Баграмовой, Н. В. Барышниковой, Е.В. Борзовой, Т.А. Боженко, М. Н. Ветчиновой, Е. Ю. Власовой, Р. С. Гиниятуллиной, Л. А. Дейковой, Е. А. Исаева, Н. М. Королевой, Б. С. Манаенкова, З. Н. Никитенко, Н.В. Пыхиной, И.И. Халеевой и др. В научно-исследовательской работе Л.А. Дейковой понятие было расширено: термин «иноязычное

лингвистическое образование» полнее, чем «иноязычное образование», раскрывает особенности предмета «Иностранный язык». Под «иноязычным лингвистическим образованием» понимается «...процесс и результат подготовки специалистов высшей квалификации, обладающих совокупностью компетенций, систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки для педагогической, переводческой, дипломатической и другой деятельности, требующей знаний иностранного языка» [1]. Однако употребление этой дефиниции применительно к дисциплине «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования считаем неоправданным, т. к. она содержит отчетливую профильную направленность.

В учебном пособии Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез термины «языковое образование» и «образование в области иностранных языков» употребляются как синонимичные с акцентом на первостепенную значимость образовательной цели дисциплины. Авторами отмечены три основные ценности языкового образования: государственная, общественная и личностная [2]. Ведущими ценностями языкового образования авторы считают государственную и общественную, а личностную ценность определяют степенью осознанности учащихся при овладении иностранным языком как средством общения. По мнению ученых, развитие социально и индивидуально необходимых качеств учащихся, когнитивных и некогнитивных аспектов является одной из целей языкового образования, достижение которой возможно через диалог культур.

На сегодняшний день среди ученых Беларуси остается актуальной проблема существующей избыточности терминов, обозначающих процесс и результат обучения и воспитания школьников средствами дисциплины «Иностранный язык» и необходимости приведения их в систему. Анализ существующих трактовок дисциплины «Иностранный язык» на разных уровнях системы образования пока-

зал, что ни один из существующих в научной и методической литературе терминов («лингвистическое иноязычное образование», «профильное иноязычное образование», «языковое образование», «обучение иностранным языкам в школе» и др.) не ограничивает реализацию функций интересующего нас учебного предмета рамками учреждений общего образования. Это актуализирует поиск понятия, которое бы отражало суть данного предмета применительно к общему среднему образованию и отличало бы его от других учебных дисциплин [3].

Для разработки научных основ иноязычного образования в учреждениях общего среднего образования нужно четкое определение и введение в научный оборот терминологической единицы «общее иноязычное образование», структурные элементы которой рационально развести по отношению к:

1. уровню в образовательной системе;
2. преподаваемой дисциплине;
3. реализации образовательных функций (рисунок 1.1).

Необходимо отметить, что к понятию «языковое» относится весь спектр языковых дисциплин, в том числе «Белорусский язык», «Русский язык» и т.д. Для уточнения преподаваемой дисциплины «Иностранный язык» рационально в качестве второго структурного элемента понятия использовать дефиницию «иноязычное».

Третий структурный элемент понятия «общее иноязычное образование» подчеркивает, что образование – это не только знания, умения и навыки как результат обучения, но и воспитание личностных качеств обучаемого. В педагогической науке понятие образования в единстве всех функций (обучение, воспитание, развитие) стало общепризнанным. Этот подход лег в основу Кодекса Республики Беларусь об образовании, в котором под «образованием» понимается «обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение

знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» [4].

	Уровень в образовательной системе	Преподаваемая дисциплина	Образовательные функции	Интересы
Ц Е Л Ь	Дошкольное	Математическое	Обучение	Государство
	Общее среднее	Языковое/иноязычное	Воспитание	
	Высшее	Музыкальное и пр.	Развитие	Личность

Рисунок 1.1 – Основания для выделения сущностных признаков терминологической единицы «общее иноязычное образование»

Воспитательный аспект общего иноязычного образования в 60-е гг. был отражен главным образом в текстах идеологического содержания. В объяснительной записке к программе средней общеобразовательной трудовой политехнической школы по иностранным языкам отмечалось: «Образовательное и воспитательное значение имеет как изучение языковых явлений, так и ознакомление с содержанием текстов, над которыми работают учащиеся. Поэтому для изучения иностранного языка в значительной степени используются тексты, которые знакомят учащихся с жизнью страны и народа, язык которого изучается» [5].

В соответствии с новыми программами по иностранным языкам и с целью реализации связи школы с жизнью, учителям старших классов было рекомендовано в рамках общей темы

«Труд, ученые и быт молодежи в СССР и за рубежом» проводить беседы по подтемам «Мой рабочий день на заводе», «История завода», «Биография знатных людей завода» и т.д. Основным тематическим направлением работы на занятиях по иностранным языкам оставалось осуществление идейно-политического воспитания.

Во второй половине 60-х в школах были введены факультативные занятия по иностранным языкам, целью которых было «развитие склонностей и способностей учащихся». Это стало одним из свидетельств дифференциации целей общего иноязычного образования. Однако к 1975 году факультативные занятия подверглись критике за «недостаточный идейно-теоретический уровень» [6].

В 1964 году вышла доработанная программа по иностранным языкам для восьмилетней школы [7]. В объяснительной записке были устранены указания об образовательном значении изучения иностранного языка, что в определенном смысле было регрессом по отношению к программе 60-го года. Тем не менее, на страницах журнала «Народная асвета» иностранный язык по-прежнему рассматривался как «способ воспитания пролетарского интернационализма и социалистического патриотизма», что свидетельствовало о сохранившейся идеологической направленности дисциплины. Содержание учебного материала было направлено на претворение в жизнь принципа единства обучения и коммунистического воспитания [8, 9].

В этот период в школах БССР начиналось проведение внеклассной работы в учреждениях общего среднего образования, создание секций и кружков по страноведению. В.Н. Ратников предлагал решать воспитательные задачи посредством проведения внеклассных мероприятий по иностранным языкам: созданием Клуба интернациональной дружбы, выставок иностранной книги, поддержкой переписки со школьниками ГДР и пр., при

этом подчеркивая необходимость соотношения воспитательного и обучающего аспектов в образовательной деятельности [9].

Фактически, в 60-е гг. общеобразовательное значение дисциплины «Иностранный язык» недооценивалось ввиду практической направленности преподавания. Воспитательное значение этого периода прослеживалось главным образом в идеологической тематике текстового наполнения учебников, которое было связано с советской действительностью и незначительно знакомило обучающихся со страной изучаемого языка. Эта тенденция начинала постепенно преодолеваться, начиная с 1971 г., когда в учебники были включены тексты, знакомявшие с культурой страны изучаемого языка.

С 1960 по 1970 г. в СССР появились исследования, подчеркнувшие необходимость использования дисциплины «Иностранный язык» для осуществления воспитательных целей, причем речь велась уже не только о развитии патриотических чувств, но и о формировании интереса и уважения к культуре страны изучаемого языка. Опираясь на исследования по основам речевой деятельности психологов Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, ученые пытались доказать, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать взаимосвязь обучающей и воспитательной целей и единую направленность всех коммуникативных видов языковой деятельности: чтения, речи и письма. Обеспечивались связи и преемственность идей педагогики, психологии и частных методик. К концу кризисно-реформационного периода сложились предпосылки для разработки коммуникативного подхода в ОИО (А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов).

В рамках становления интенсивного метода обучения иностранным языкам внимание стало уделяться способам активизации резервных возможностей личности. В 70-е годы XX века осуществлялись попытки реализовать идею воспитывающего

обучения средствами дисциплины «Иностранный язык». Организация общения на занятиях иностранного языка рассматривалась средством решения воспитательных и обучающих задач. С опорой на исследования психологов, ученые пытались обосновать системно-структурный подход к иноязычному образованию, доказывали невозможность достижения декларируемой цели без учета тесной связи между обучающей и воспитательной задачами общего иноязычного образования.

В этот период важной задачей общего иноязычного образования признавалось воспитание уважения к традициям, культуре, прогрессивным идеям других народов, знакомство на занятиях по внеклассному чтению с зарубежной литературой и художественными произведениями и пр. Основные факторы, оказывающие влияние на формирование цели иноязычного образования, а также основные подходы к решению коммуникативной задачи были описаны еще в 1970 году И.В. Комковым, который подчеркивал, что коммуникативная цель не отрицает воспитательного значения изучения иностранного языка. Более того, И.В. Комков считал, что выполнение коммуникативной задачи создает благоприятные условия для раскрытия воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» [10].

В концепции интенсивного метода рассматривалась интеграция психологических и методических положений с целью развития личности ученика средствами общего иноязычного образования. Дальнейшее развитие идеи личностного становления на уроках иностранного языка было отражено в исследованиях Е.И. Пассова. В 1977 году Е.И. Пассов отмечал в монографии, что «...речевой деятельности обучается не просто учащийся, а личность» [11]. И.Л. Бим высказывала идею об обеспечении в процессе обучения “диалога культур” и разработала на основе этого типовую программу по иностранному языку. В связи с задачей формирования личности И.Л. Бим предлагала также рас-

сма­тривать “ино­стран­ный язык как сред­ство все­сторон­не­го ком­плек­сно­го раз­ви­тия лич­но­сти уча­щих­ся”.

В БССР за пе­ри­од с 1971 по 1980 г. в жур­на­ле «На­род­ная ас­ве­та» вы­шел цикл ста­тей Л.С. Бреш­мидт и Н.М. Кар­пы­ше­вой по идей­но-политическому воспитанию на уроках иностранного языка, в которых авторы анализи­ро­ва­ли тек­сто­вое на­пол­не­ние школь­ных учеб­ни­ков по ино­стран­но­му языку и пред­ла­га­ли, «что­бы каж­дый текст не толь­ко содей­ство­вал усо­вер­шен­ст­во­ва­нию зна­ний по языку, удо­вле­тво­рял ин­те­ре­сы школь­ни­ков, но, что­бы на каж­дом уро­ке ученики на убе­ди­тель­ных фак­тах ви­де­ли на­прав­ля­ю­щую роль на­шей Ком­му­ни­сти­че­ской пар­тии». К 1975 бы­ли про­ве­де­ны дис­сер­та­ци­он­ные ис­сле­до­ва­ния по пе­да­го­гике бе­ло­рус­ских ученых Н. Н. Пимач­ко­вой и Н.М. Кар­пы­ше­вой в от­но­ше­нии ре­а­ли­за­ции вос­пи­та­тель­ных за­дач об­ще­го ино­языч­но­го об­ра­зо­ва­ния [12,13].

На­ча­ло 80-х гг. свя­за­но с ин­тен­сив­ным раз­ви­тием ком­му­ни­ка­тив­ной ме­то­ди­ки. Е.И. Пас­сов те­о­ре­ти­че­ски обос­но­вал фор­му­ли­ро­вку ком­му­ни­ка­тив­но­го ме­то­да и опре­де­лил струк­ту­ру ком­му­ни­ка­тив­но­го мы­шле­ния. Со­глас­но но­вой школь­ной про­грам­ме, тре­бо­ва­ния к го­во­ре­нию пред­по­ла­га­ли «по­сте­пен­ное фор­ми­ро­ва­ние уме­ния са­мо­сто­ятельно поль­зо­вать­ся язы­ко­вым ма­те­ри­алом для ре­ше­ния ком­му­ни­ка­тив­ных за­дач » [14].

К на­ча­лу ре­фор­мы об­ще­об­ра­зо­ва­тель­ной школы 1984 г. ино­стран­ный язык по­сте­пен­но ста­но­вил­ся вост­ре­бо­ван­ным в об­ще­стве. В со­от­вет­ствии с за­да­ча­ми ре­фор­мы тре­бо­ва­лось “повы­сить ка­че­ство об­ра­зо­ва­ния и вос­пи­та­ния, обес­пе­чить бо­лее вы­со­кий уровень пре­по­да­ва­ния каж­до­го учеб­но­го пред­ме­та и проч­ное ов­ла­де­ние ос­но­ва­ми наук, улу­чить идей­но-политическую под­го­тов­ку обу­ча­е­мых”[15]. Во вто­рой по­ло­ви­не 80-х гг. ме­то­ди­ста­ми под­чер­ки­ва­лась не­об­хо­ди­мость ре­а­ли­за­ции вос­пи­та­тель­ных за­дач сред­ства­ми дис­ци­п­ли­ны “Ино­стран­ный язык” в школе. Тем не ме­нее, обу­че­ние ус­той­чи­вой ре­чи уча­щих­ся IV–X клас­сов в со­от­

ветствии с новой программой проводилось по двум темам: «Жизнь школьников в Советской стране» и «Наша страна», что означало сохранение идеологической направленности содержания текстовых материалов.

В новой типовой программе были детально раскрыты образовательные цели, выдвигалась задача «повысить воспитательный и развивающий потенциал учебного предмета, формировать с его помощью социально активную личность, сознательно и творчески относящуюся к учебе и труду». В ней указывалось, что общее иноязычное образование «должно способствовать развитию всех сторон личности школьников, их мировоззрения, мышления, памяти, чувств и эмоций, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера, культуры умственного труда, потребности в дальнейшем самообразовании и самовоспитании». При этом уточнялось, что «знакомство с жизнью страны изучаемого языка, ее историей и культурой, с условиями жизни трудящихся в капиталистическом мире, с их борьбой за свои экономические и политические права дает материал для сравнения социалистического и капиталистического образа жизни ... ». Используемые в учебном процессе материалы должны были воспитывать школьников «в духе непримиримости к чуждой советскому человеку идеологии и морали, невосприимчивости к буржуазной пропаганде, развивать умение отстаивать свои убеждения, вести контрпропаганду, используя для этого имеющиеся в их распоряжении языковые средства» [16]. В инструктивном письме к переходной программе указывалось, что «значительное место в учебном процессе должно занять чтение газетных статей общественно-политического и научно-популярного характера [17].

Период с 1990 по 2010г. связан с обретением Республикой Беларусь суверенитета и характеризуется переосмыслением цели («формирование поликультурной многоязычной личности»), разработкой государственных нормативно-планирующих докумен-

тов (концепций учебного предмета "иностраный язык", государственных стандартов, учебных программ, УМК по иностранным языкам).

Министерство образования Республики Беларусь в 1995 году приступило к изданию серии учебников белорусских авторов. Основными принципами создания учебно-методического комплекса были: опора на родной (белорусский) язык, коммуникативная направленность, дифференциация и интеграция, осознанность, активность, наглядность, индивидуальный подход, воспитывающее обучение с целью овладения основными видами речевой деятельности. При подготовке новых учебников учитывались отечественный и зарубежный опыт, накопленный в теории и практике иноязычного образования. При создании комплекса авторы стремились активизировать речемыслительную деятельность учащихся, способствовать их всестороннему развитию, образованию и воспитанию средствами приобщения к культуре страны изучаемого языка.

В ежегодных информационных письмах “Об организации преподавания иностранного языка в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования” транслировалось, что “в центре обучения стоит личность учащегося и процесс ее образования, интеллектуального развития и воспитания”[18]. Та же тенденция была отражена в 2000 году в программе-концепции коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова, где отмечено, что целью образования является создание человека как индивидуальности, а содержанием – культура [19].

Единство обучающих и воспитательных целей общего иноязычного образования периода с 1990 по 2010 г. было отражено в Законе об образовании РБ 2002г., Концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования РБ 2002 г., Концепции учебного предмета «Иностраный язык» 2009г., а также в Кодексе РБ об образовании 2011 г. В центре общего ино-

язычного образования декларировалась поликультурная личность. В соответствии с Концепцией, «генеральная цель состоит в формировании поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией» [20, 21]. Результатами воспитания поликультурной личности являются «развитие определенных индивидуальных качеств, владение иностранными языками, наличие реального опыта общения с представителями других культур, восприимчивость к другим культурам, межкультурная чуткость, эмпатия по отношению к представителям других культур, ...» (Ю.В. Агранат).

Кроме того, в Концепции обучения иностранным языкам РБ 2002 года подчеркивалась необходимость постановки целей общего иноязычного образования «в единстве образовательного, развивающего и воспитательного компонентов». При этом конкретизировалось, что «воспитательные цели обучения иностранным языкам направлены на обогащение духовного мира обучаемых, воспитание у них культуры мышления, чувств, поведения. Овладение иностранными языками как средством общения способствует эффективной адаптации личности в иноязычной среде, обеспечивает ее самоконтроль и адекватную самооценку. В процессе обучения складываются гуманистические ценностные ориентации, формируются умения осуществлять межъязыковое взаимодействие в контексте диалога культур» [20]. В Концепции учебного предмета «Иностранный язык» 2009-го года воспитательные цели остались практически неизменными по отношению к 2002 году за исключением внесенных терминологических корректировок [21].

Можно сделать вывод, что динамика развития воспитательной цели ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. заключается в переходе от идейно-патриотического воспитания посредством дисциплины «Иностранный язык» к формированию поликультурной личности

посредством воспитания гуманистического мировоззрения, толерантности и восприимчивости к другим культурам, формирование системы ценностных ориентаций; от приоритета государственных интересов к личностным (рисунок 1.2) [22]. В развитии воспитательного компонента общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г. отчетливо прослеживается переход от манипулятивного отношения к обучаемым к гуманистическому подходу, описанному В.В. Краевским при определении принципов построения содержания общего среднего образования.

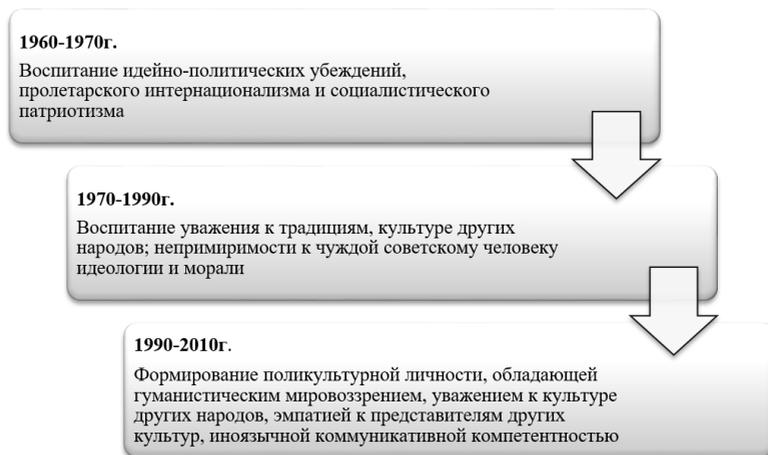


Рисунок 1.2 – Динамика развития воспитательной цели общего иноязычного образования с 1960 по 2010 г.

Несмотря на то, что в период с 1960 по 1990 г. понятие «иноязычное образование» для обозначения дисциплины «Иностранный язык» употреблялось фрагментарно, а в научный оборот Е.И. Пассов ввел его в 90-е гг., существовавшие в период с 1960 по 2010 г. тенденции и подходы к реализации образовательных задач дают основания для применения терминологической единицы «общее иноязычное образование» в ретроспективном анализе.

В данном исследовании под «иноязычным образованием» понимается процесс обучения, развития и воспитания учащихся учреждений образования содержанием и средствами дисциплины «Иностранный язык», который влияет на культурное обогащение и творческое развитие личности. Учитывая ключевую роль формирования поликультурной личности на современном этапе развития образования, для приведения понятия в соответствие с Концепцией учебного предмета «Иностранный язык» в РБ и его перспективного употребления необходимо уточнение определения терминологической единицы «общее иноязычное образование». Под «общим иноязычным образованием» (ОИО) следует понимать процесс и результат развития поликультурной личности обучающихся средствами дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования при оптимальной сбалансированности личностных, общественных и государственных запросов.

Основным элементом общего иноязычного образования является цель, которая формируется на основе планируемого результата. В диссертационной работе Л.В. Хведчени отмечена необходимость учета двухвекторности категории целеполагания. «С одной стороны, это обусловленность внешней средой, социумом, в результате чего цель выступает как модель или своего рода закон, интегрирующий педагогические действия в определенную систему, а с другой – ее способность выступать в качестве самодовлеющей сущности, стоящей над всей педагогической системой и индивидом. Социологический аспект задания целей является ведущим, подчиняющим себе педагогический, отражающий специфику предмета» [23].

Цели дифференцируются в соответствии с социальным заказом и отражены в нормативно-правовой документации, а также находятся в зависимости от конкретных условий, а именно типа образовательного учреждения, ведущей модели обучения и пр.

Следовательно, процесс изменения содержания общего иноязычного образования можно рассматривать как исторический процесс, обусловленный социально-политическим, социально-экономическим и социокультурным развитием общества. В данном исследовании мы рассматриваем категорию цели, а также экономические, политические, социальные, культурные факторы, законодательные акты и постановления, оказавшие воздействие на ее формирование в каждый исторический период развития иноязычного образования в учреждениях общего образования Беларуси. Необходимым условием развития содержания образования является его стандартизация, в которой отражены основные направления государственной политики на каждом этапе. Задачами стандартизации являются создание единого согласованного педагогического пространства в республике, а также учет международных тенденций развития образования. Разработка, принятие и изменение образовательных стандартов осуществляются на основании концепций, законодательных актов и постановлений Министерства образования Республики Беларусь.

Цель реализуется через содержание. Состав, структура и функции содержания общего иноязычного образования определяются на основе декларируемой цели в определенный исторический период и включают следующие аспекты:

1. Научно-исследовательский аспект, который является основой формирования содержания иноязычного образования, носит культурно-исторический характер. «Любое научное исследование... имеет социокультурную предопределенность» [24].

2. Учебные программы, где цель отражена в различных видах речевой деятельности, рассматриваются как организационная основа всего процесса общего иноязычного образования. При отборе содержания программного материала общего иноязычного образования учитываются общедидактические и частнодидактические цели обучения иностранным языкам, состав знаний и

принципы, на которых базируется их отбор и структурирование, методы, технологии и формы реализации содержания образования. Содержание программного материала включает лексический материал и правила его оформления, комплекс речевых умений, отражающийся в уровне практического овладения иностранным языком как средством общения, сферы коммуникативной деятельности, ситуации, темы, систему знаний национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, общие умения, обеспечивающие эффективность умственного труда по усвоению иностранного языка.

3. Направления развития методики. Анализ литературных источников дает подтверждение тому, что в методике общего иноязычного образования понятие «метод» имеет двойственное определение: как направление в обучении и как способ обучения определенному языковому аспекту [25]. В истории общего иноязычного образования новые методы имели социоисторическую обусловленность и отражали уровень развития науки и техники на разных этапах развития общества. Так, технический прогресс способствовал применению аудио-, видеотехники, компьютеров, информационных и дистанционных образовательных технологий в процессе обучения; лимит учебного времени стал причиной возникновения интенсивных методов обучения; необходимость в практическом овладении иностранными языками на протяжении пятидесяти лет является причиной поиска оптимальных методов, способствующих развитию коммуникативных навыков обучаемых. В данном исследовании понятие «метод» рассматривается в широком значении: как базисная категория методики иноязычного образования, которая формировалась исходя из научных концепций лингвистики, дидактики и психологии, была направлена на достижение ведущей цели в каждый исторический период развития общего иноязычного образования и определяла пути к ее достижению.

Методологические основания данного исследования представлены на четырех уровнях.

На философском уровне выделены подходы, раскрывающие исследовательскую точку зрения с позиций признанных концепций и теорий общественного развития:

- парадигмально-педагогический, позволяющий рассматривать совокупность наиболее типичных для того или иного исторического периода образовательных парадигм, соподчиненность между ними, проследить смену ведущих парадигм в процессе развития общего иноязычного образования;

- аксиологический, дающий возможность изучать исторические явления и факты ОИО с позиции определенной шкалы ценностей, образовательного эталона, сложившегося в обществе;

- культурологический, ориентирующий на создание условий для развития личности, восприимчивой к другим культурам, обладающей эмпатией по отношению к представителям других народов, носителя ценностей национальной и мировой культуры;

- социологический, раскрывающий зависимость развития теории и практики ОИО от потребностей социума, от существующих социально-политических структур, от научно-педагогического сообщества, его ценностей и норм.

На общенаучном уровне методологии выделены подходы, которые обеспечивают систематизацию полученных в процессе исторического исследования данных:

- системный, в основе которого лежит рассмотрение объекта исследования как системы. Руководствуясь принципом системного анализа, играющего концептуальную роль в данном исследовании и позволяющего рассматривать познаваемую историко-педагогическую проблему в качестве динамичной, имеющей многообразие связей структуры, при изучении ОИО:

- 1) анализируем динамизм системы общего иноязычного образования как развивающейся целостности;

2) исследуем механизмы взаимозависимости и взаимодействия системы общего иноязычного образования с внешней средой;

3) анализируем обусловленность функционирования системы общего иноязычного образования спецификой ее отдельных элементов;

4) выявляем зависимость каждого элемента образовательной системы от его места и роли в системе с учетом положения, согласно которому свойства целого не сводятся к их сумме;

5) изучаем иерархию, присущую образовательной системе, возможности ее реорганизации в целях повышения устойчивости функционирования всей системы;

– исторический, который определяет рассмотрение генезиса ОИО в историческом аспекте с преобладанием конкретных исторических факторов;

– логический, который предусматривает определенную логику построения историко-педагогического исследования с позиций методологии науки.

На конкретно-научном уровне, сформированном на основе результатов исследований в области иноязычного образования (И. Л. Бим, Е.В. Борзова, Т. А. Боженко, М.Н. Ветчинова, Е.Ю. Власова, Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.С. Гиниятуллина, Л.А. Дейкова, Е.А. Исаева, Н. М. Королева, В. В. Краевский, Б.С. Манаенков, А.А. Миролубов, З. Н. Никитенко, Е. И. Пасов, Л.В. Хведченя и др.), выделены теоретические подходы и постулаты, послужившие опорой для научной аргументации авторских выводов.

В процессе исследовательской работы использовались общенаучные и частные методы, обладающие действенным механизмом решения исследовательских задач. Среди общенаучных методов – изучение источников информации по проблеме и архивной документации, анализ, синтез, сравнение, классификация и систематизация, обобщение, методы индукции и дедукции, ана-

лиз статистических данных, математический расчет, а также компьютерная обработка полученных данных. Частными методами исследования определены:

- реконструктивный (сбор данных о культурно-историческом объекте, восстановление структурных характеристик и целостного представления об объекте);

- хронологический (изучение последовательности и выявление закономерностей посредством сопоставления фактов и явлений);

- метод исторической периодизации (деление рассматриваемого отрезка истории на периоды, обусловленные изменениями экономических, политических, социальных, культурных и педагогических условий);

- ретроспективный (изучение тенденций, характерных для каждого из исследованных периодов);

- историко-сравнительный (метод выявления и описания исторических явлений по сходству или различию признаков и их сопоставление в экономических, политических, социальных, культурных и педагогических условиях);

- историко-системный (метод обобщения трактовок исторических фактов и разработки единой системы, а также рассмотрения частных фактов с позиции системы);

- прогностический (подготовка предпрогнозной информации и собственно процедура прогнозирования, на которой достигается цель разработки педагогического прогноза и используется метод экстраполяции тенденций его развития в сохраняющихся условиях, в ухудшающихся условиях (пессимистический прогноз), в улучшающихся условиях (оптимистический прогноз).

Данное исследование нацелено на обретение такого статуса, который бы отвечал требованиям практики, преодолевал описательность и академичность исследований, в которых уход в прошлое не отвечал требованиям настоящего. Достижение такого

статуса возможно при сочетании методологически организованного анализа с соответствующим современному этапу изложению историко-педагогического материала.

Для решения собственно исследовательских задач правомерно обращаться к исследовательскому опыту и потенциалу других наук, оставаясь при этом в рамках своего предмета. Г.Б. Корнетов отмечал, что при рассмотрении история педагогики оказывается наукой и исторической (рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса и эволюции), и культурологической (исследует их в контексте функционирования и развития человеческой культуры), и социологической (анализирует их в контексте исторической динамики общественных институтов), и антропологической (учитывает контекст взросления и развития человека в различных исторических условиях) [26].

В ходе выполнения данного исследования также была поставлена задача нахождения баланса между прогностической и «ретроспективно-погружающей» стратегиями научного поиска. Если раньше считалось, что изучать историю образования во взаимосвязи с современностью не корректно, т. к. такой подход размывает суть исторического поиска, то сегодня в философии науки утвердилось мнение, что историко-научную деятельность неправильно понимать как архивную, ограниченную поиском, обработкой, систематизацией, анализом фактов, относящихся только к прошлому науки, и главная задача историко-педагогического исследования связана с проецированием фактов и событий прошлого на современное состояние образования. Х.-Г. Гадамер указывал, что отличительная особенность собственно исторического опыта состоит в том, что мы находимся в процессе происходящего, не зная, что с нами случается, и, лишь оглядываясь назад, понимаем, что случилось [27]. Такая постановка вопроса позволяет проводить широкомасштабные по реализации исследовательские проекты.

Эффективной формой «выхода на современность» представляется применение метода решения анализируемого вопроса, предполагающего формирование определенных выводов прогностического характера. При этом учитываются, во-первых, специфика историко-педагогического контекста времени, в условиях которого развивалось подвергаемое анализу событие или явление прошлого, и своеобразии контекста того исторического этапа, в котором развивается современное образование в целом или какой-то конкретный его аспект, а во-вторых, специфика ментальных проявлений, особенности духовного опыта и уровень развития человекоориентированных наук, порождающих парадигмальные ниши в педагогической науке и практике образования в рамках двух сравниваемых действительностей – прошлого и настоящего [28].

С целью достижения достоверности, научной обоснованности, теоретической и практической значимости осуществляемого исследования считаем необходимым учитывать в его организации основное требование постнеклассической парадигмы научного исследования. Постнеклассический идеал научной рациональности задает установку на рефлексию ценностей, которыми руководствовался сам исследователь при анализе и оценке ситуации [29]. Соотношение объективного и субъективного факторов анализа, по мнению З.И. Равкина, обеспечивается оптимальным сочетанием теоретического подхода к явлениям и фактам с личностным, эмоциональным отношением к ним [30]. В историко-педагогических исследованиях рефлексивный характер историко-генетического анализа означает выражение своего отношения к изучаемому явлению, что влечет за собой выявление диалектики соотношения субъективной оценки ситуации и ее объективного содержания. Установка на такую рефлексию обычно описывается в педагогической науке в контексте нового принципа (принцип активности) организации историко-педагогического исследова-

ния – учета индивидуально-личностного отношения исследователя к процессу познания. В данном исследовании принцип активности проявляется в выборе метода познания в зависимости от уровня предшествующего знания об объекте, а также в выражении собственного отношения к изучаемому явлению в общем иноязычном образовании, аргументации авторского видения и понимания проблемной ситуации.

Вышеперечисленные методологические основания, на которые мы опираемся при осуществлении исторического анализа, позволяют анализировать историко-педагогические проблемы в системе общего иноязычного образования, исходя из понимания отношений бытия и сознания, рассмотрения явлений в развитии и взаимосвязи. Выступая ведущей идеей, основным правилом исследовательской деятельности, данные критерии обеспечивают научно-обоснованный подход к объяснению историко-педагогических явлений в свете ретроспективного анализа, оценки современного состояния и определения перспектив дальнейшего развития системы общего иноязычного образования.

Форма теоретического знания, презентующая предмет исследования соответственно определенному этапу ее исторического развития, посредством которой систематизируются полученные в различных областях научного поиска знания, представляет собой научную картину мира. На основании выявленного влияния современной научной картины мира и мышления на проблематику и логику построения научного исследования в целом и историко-педагогического исследования в частности, обозначим основные функции выполняемого нами историко-педагогического исследования, к которым относятся:

– научно-познавательная, реализуя которую мы выделяем объект исследования, устанавливаем закономерности его развития на основе объективного анализа генезиса, трансформации

положительного и негативного опыта, логики, условий, тенденций и направлений его развития;

– системообразующая, т. е. преобразование фрагментарного видения проблемы в холистическое, позволяющее рассматривать объект исследования как совокупность элементов, образующих определенную целостность и имеющих причинно-следственные связи между собой;

– прогностическая, главным значением которой является выяснение закономерностей, определяющих перспективы и тенденции развития изучаемой историко-педагогической проблемы.

С учетом названных методологических оснований историко-педагогического исследования, а также современных синергетических представлений о природе эволюции общего иноязычного образования как системы, мы считаем целесообразным начать историко-генетический анализ с установления динамики развития общего иноязычного образования в метасистеме (в процессе общественного развития) и разграничения инвариантных и вариативных признаков образовательной системы, общечеловеческих и специфических для современной эпохи контекстных свойств, определение которых требует детального рассмотрения социокультурных детерминант, лежащих в основе развития общего иноязычного образования. Это позволяет решить первые две задачи системного анализа: 1) установление динамизма системы общего иноязычного образования как развивающейся ценности, 2) изучение механизмов взаимозависимости и взаимодействия иноязычного образования с внешней средой.

В соответствии с последующими этапами организации историко-педагогического исследования в логике системного подхода, а также функций осуществляемого изыскания представляется обоснованным выделить следующие аспекты исследования общего иноязычного образования с 1960 по 2010 г., имеющие

наиболее высокий удельный вес среди объектов современной педагогической науки:

– движущие силы и тенденции развития научно-методических и структурно-содержательных аспектов общего иноязычного образования; подготовка педагогических кадров иноязычного образования (что соответствует выявлению зависимости каждого элемента образовательной системы от его места и роли в системе с учетом положения, согласно которому свойства целого не сводятся к их сумме);

– совершенствование общего иноязычного образования (что отвечает задаче изучения иерархии, присущей образовательной системе, возможностей ее реорганизации в целях устойчивости функционирования).

1.2 Социально-историческая обусловленность развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г.

Экономические, политические, социальные, культурные и педагогические условия развития общего иноязычного образования в Беларуси изменялись на протяжении всей ее истории и имеют комплексный характер. Значимость изучения иностранных языков на протяжении векового прошлого претерпевала изменения от абсолютного отрицания как явления буржуазной культуры в послереволюционный период до признания обязательным условием образованности личности в XXI веке. Наряду с изменением отношения к изучению иностранных языков менялись целевые установки, содержательный аспект дисциплины, методы и формы преподавания.

За период с 1960 по 2010 г. трансформировались социально-политические условия, законодательно-правовая основа общего иноязычного образования, проводились научные исследования,

появлялись новые формы и методы обучения, цель – развитие речевых навыков – оставалась неизменной, подвергаясь уточнениям и корректировкам. Цель каждого последующего этапа формировалась на основе цели предыдущего с приращением новых формулировок. Таким образом, за весь период с 1960 по 2010 г. в подходах к целеполаганию произошла переориентация от узко-утилитарного (развитие речевых навыков) к культурологическому (формирование поликультурной личности). Вместе с тем, исследования уровня владения речевыми навыками, проведенные в разные исторические периоды, дают основания для утверждения, что на протяжении пятидесяти лет в общем иноязычном образовании в Беларуси существовало противоречие между декларируемой целью и реальным уровнем владения иностранными языками учащимися учреждений общего среднего образования. Это создает предпосылки для раскрытия причин такого явления, пересмотра принципов, эффективности форм и методов работы и поиска способов достижения цели общего иноязычного образования в Беларуси [31, 32].

Выявленное в ходе исследования противоречие между целью общего иноязычного образования и его реальным результатом, вызванное несоответствием личностных и государственно-общественных компонентов образовательных парадигм, стало основанием для создания методологического конструкта историко-педагогического анализа развития ОИО (рисунок 1.3).

В методологическом конструкте отражена цель, которая характеризуется двухвекторностью по признаку субъект-объектного положения личности в образовательном процессе. Расхождение личностных и государственно-общественных компонентов парадигм ОИО (ценностей, образовательного эталона, прагматических целей, позиции личности, особенностей организации образовательного процесса) в каждый исторический пери-

од приводили к противоречиям в понимании путей достижения цели и неудовлетворительным результатам.

Подтверждением второстепенной для государственных интересов значимости дисциплины «Иностранный язык» и формальности цели, заявленной в законодательной базе в каждый период развития ОИО в Беларуси, является расхождение декларируемых задач и фактически предпринимаемых мер, которые не могли способствовать результативности процесса. Признанные эффективными меры (обучение иностранным языкам с 1-го класса общеобразовательной школы, выпускной экзамен, увеличение учебных часов на дисциплину и др.) на разных исторических этапах недооценивались или игнорировались государством. В связи с отменой производственного обучения и последующим переходом с 11-летнего на 10-летнее обучение в 60-х гг. были сокращены учебные часы, проблемы дисбаланса в спектре изучаемых языков (1960–1970 г.) регулировались административно, в целях снятия перегрузки учащихся сокращались учебные часы на дисциплину, упразднялся выпускной экзамен (1970–1990 г.), отменялось обучение иностранным языкам с первого класса, материально-техническая база процесса не обеспечивалась в соответствии с требованиями времени (1990–2010 г.), недооценивалась значимость подготовки кадрового состава (1960–2010 г.) Фактически предпринимаемые меры не могли способствовать достижению результативности ОИО, поскольку не входили в число приоритетных.

В случае смещения приоритетов только в сторону интересов государства, в образовательной сфере происходят отрыв от практики жизни, снижение престижности общего иноязычного образования и, как следствие, формализм усвоения программного материала, снижение квалифицированности кадров и т. д. Смещение приоритетов в сторону только личностных интересов влечет

дисбаланс в расходовании бюджетных средств, дефицит рабочих мест и утечку кадров из страны.



Рисунок 1.3 – Методологический конструкт историко-педагогического анализа развития общего иноязычного образования

Оптимальное соотношение между целями личности, государства и общества схематично отображено в виде диагонали на рисунке 1.4.

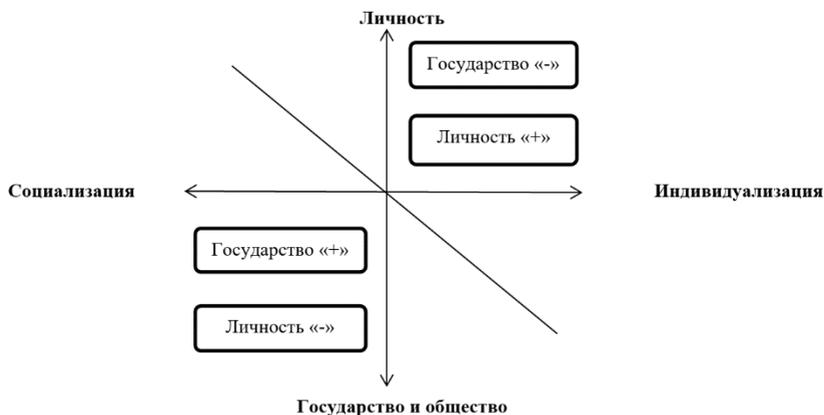


Рисунок 1.4 - Модель соотношения между целями государства, общества и личности

Выявленная дивергенция государственно-общественных и личностных ценностей, прагматических целей, образовательного эталона, позиции личности учащегося, особенностей организации образовательного процесса в аспектах ресурсного обеспечения, характерная для каждого исторического периода, подтвердила, что приведение государственно-общественных и личностных компонентов образовательных парадигм в соответствие может стать ориентиром при совершенствовании ОИО в Беларуси для достижения удовлетворительного результата.

В результате реализации методологического конструкта историко-педагогического анализа была разработана периодизация, определяющая динамику изменений в целеполагании, тенденции и аспекты ресурсного обеспечения (научно-методический, учебно-методический, организационный, кадровый и материальный) *кри-*

зисно-реформационного (1960–1970 гг.), *поисково-исследовательского* (1970–1990 гг.) и *концептуально-реконструктивного* (1990–2010 гг.) периодов развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г. [Приложение А, 34].

Продолжительность периодов определена изменяющимися факторами, оказавшими влияние на актуализацию развития ОИО, изменение цели, отраженной в нормативно-законодательной базе, регулирующей деятельность учреждений общего среднего образования в рамках дисциплины «Иностранный язык»:

– политическими (провозглашение суверенитета РБ, расширение международных связей, интеграция в мировое сообщество, налаживание дипломатических контактов),

– экономическими (развитие научно-технического прогресса, конкурентоспособность на мировом рынке труда),

– социальными (изменение образа жизни и системы ценностей в обществе, потребность личности в самореализации, формировании коммуникативной компетенции),

– культурными (направленность личности на овладение культурой стран изучаемого языка, формирование поликультурной личности, различное вероисповедание граждан).

1. *Кризисно-реформационный период* (1960–1970 гг.).

XIX съезд КПСС (1952 г.) выдвинул в качестве важнейшей практической задачи народного образования осуществление политехнического обучения в средней школе. Школа должна была оставаться общеобразовательной, дающей общую культурную подготовку и знания, необходимые для последующего профессионального обучения. XIX съезд КПСС также обозначил проблемы в сфере иноязычного образования, среди которых отмечалась слабая подготовленность специалистов к общению на иностранном языке. Неподготовленность подрастающего поколения к общению на иностранном языке подтвердилась в 1957 году, в дни проведения Московского Международного фестиваля молодежи и студентов.

Цели и задачи советской общеобразовательной школы регулировались директивными документами партии, правительства и Верховных Советов СССР и БССР. Реформа 1958 года была проведена на основании закона СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране», вследствие чего вместо всеобщего обязательного семилетнего образования было введено обязательное восьмилетнее обучение [34,35]. В 1959 году Советом Министров БССР было принято Постановление «О плане развития системы общеобразовательных школ и о контингенте учеников в школах республики на 1959–1965 гг.» В постановлении обозначался порядок перехода на новые учебные планы и программы. Министерству просвещения БССР было предложено разработать и утвердить учебные планы и программы для всех типов школ, а также план подготовки и публикации новых учебников [36].

В целях изучения зарубежных научно-технических достижений, подготовки и согласования планов международных связей республики по научно-техническим вопросам Советом Министров Белорусской ССР было принято Постановление от 29 декабря 1959 года № 804-84 «Об упорядочении рассмотрения в республике вопросов научно-технических связей с зарубежными странами», в котором обозначалась необходимость организации подготовки специалистов в научно-технической отрасли по обучению иностранному языку. Расширение внешних связей БССР по научно-техническим вопросам во второй половине 50-х гг. стало предпосылкой для пересмотра целей и содержания в средней общеобразовательной школе в целом и иноязычного образования в частности.

В 1960 году вышла новая программа для восьмилетней школы, которая обозначила в качестве основной цели изучения иностранного языка развитие речевых навыков. Утверждению проектов программ предшествовало широкое обсуждение их учителями и работниками педагогических институтов во всех республиках СССР, а

проекты программ для 5 класса подверглись экспериментальной проверке в школах. Программа требовала преподавать иностранный язык так, чтобы научить школьников свободно вести беседу и читать простой текст на иностранном языке с полным пониманием содержания. Отличительной особенностью новой программы по иностранным языкам для восьмилетней школы стала основная задача, которая сводилась к тому, чтобы преодолеть отрыв обучения от жизни и ее потребностей и обеспечить учащихся возможностью развивать умения и навыки устной речи [37]. В соответствии с новыми требованиями программы, основными объектами учета успеваемости учащихся должны были стать умение выражать свои мысли на иностранном языке, умение понять речь (на слух) и прочитанный текст (без словаря).

Согласно старой программе, обучение языку базировалось на чтении, анализе и переводе, а устная речь сводилась до уровня методического приема: ответы на вопросы по тексту и так называемые «устные темы». Стало очевидным, что, если целью (согласно новым программам) стала устная речь, то средством и основой обучения также должна быть речь.

В соответствии с Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» начали открываться одиннадцатилетние школы с производственным обучением. В связи с этим необходимо было учитывать ряд трудностей преподавания иностранных языков в производственных классах, а именно:

- неравномерный уровень развития умений и навыков владения иностранным языком у учащихся из разных школ;
- необходимость предусмотреть усиление самостоятельной работы с иностранной книгой, газетой, словарем и приблизить обучение языка к интересам учащихся;

– изменение тематики бесед с учащимися с учетом избранной специальности, а также введение определенного количества общетехнических терминов.

В связи с изменением цели и обозначенными недостатками следующим шагом в развитии содержания иноязычного образования стало Постановление Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков» [38,39]. Совет Министров Союза ССР предложил Советам Министров союзных республик, Министерству высшего и среднего специального образования СССР, министерствам и ведомствам принять меры к устранению недостатков в преподавании иностранных языков и улучшению их изучения в средней и высшей школе, обозначив ведущей целью практическое овладение учащимися иностранными языками. В постановлении была обозначена система мероприятий по оптимизации обучения иностранным языкам, которая предполагала охват всех звеньев образовательной системы:

– Министерства просвещения союзных республик должны были улучшить программы по иностранным языкам для школ и в течение трех-четырёх лет издать в соответствии с ними новые учебники, обратив особое внимание на то, чтобы содержание их максимально способствовало выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря, а также предусмотреть издание книг для учителей и домашнего чтения учащихся применительно к новым учебникам;

– важным организационным преобразованием стало деление классов на подгруппы. С 1961/1962 учебного года классы, в состав которых входило более 25 учащихся, делились на две подгруппы при условии наличия помещений и квалифицированных кадров. Для 9–11 классов вечерних средних школ были предусмотрены два часа в неделю факультативных занятий;

– в постановлении было поручено определить минимум оборудования и учебно-наглядных пособий для проведения занятий по

иностранным языкам в школах и предусмотреть их изготовление с таким расчетом, чтобы в течение ближайших лет каждая средняя и восьмилетняя школа, где преподавались иностранные языки, была обеспечена необходимым техническим оборудованием и учебно-наглядными пособиями, для чего Госплан СССР и Советы Министров союзных республик должны были ежегодно предусматривать в планах выделение необходимого технического оборудования для изучения иностранных языков;

– постановлением было предложено прекратить практику передачи преподавания иностранных языков учителям других предметов, слабо владеющим иностранным языком. Преподавателей иностранных языков, не имеющих достаточной подготовки, предлагалось направить на курсы повышения квалификации или освободить от работы в соответствии с существующим законодательством. В соответствии с этим было выдвинуто требование по улучшению подготовки преподавателей иностранных языков для средних и высших учебных заведений. Особенно актуальной стала проблема обеспечения вузов, осуществляющих подготовку учителей иностранных языков, новыми программами, учебниками, необходимым оборудованием, наглядными пособиями, а также организация педагогической практики и практических занятий по овладению иноязычной речью;

– Советам Министров союзных республик было поручено открыть в течение 1961–1965 гг. не менее 700 общеобразовательных школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке;

– с учетом пожеланий родителей и за их средства в дошкольных учреждениях и начальных классах средних школ было рекомендовано организовать группы для обучения иностранным языкам [39].

Совет Министров СССР отметил в постановлении, что в практике школ сложилось нерациональное соотношение изучаемых иностранных языков, недостаточно учитывались особенности союзных республик при выборе иностранных языков для изучения в школах

и вузах. На этом основании в трехмесячный срок было поручено определить целесообразное соотношение иностранных языков, изучаемых в школах, средних специальных и высших учебных заведениях, а также предусмотреть изучение «некоторых других иностранных языков» [39].

На основании указаний Совета Министров СССР, Совет Министров БССР дал поручения Министерству просвещения БССР, Госплану БССР, Министерству высшего и среднего специального образования БССР по выполнению данного постановления. Министерству просвещения БССР было предложено определить соотношение иностранных языков, изучаемых в республике, с целью проектирования количества студентов на отдельных факультетах вузов, готовящих учителей иностранных языков.

К 1963 году управлением школ Министерства просвещения БССР было разработано и утверждено инструктивно-методическое письмо о едином режиме устной и письменной речи на иностранном языке в школе [39].

На основании постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков» и Постановления Совета Министров СССР «О соотношении иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях» от 16 марта 1963 года № 197 в БССР осуществлялся переход школ республики на установленное процентное соотношение изучаемых иностранных языков в городах и городских поселках. Указания по разработке и контролю отчетности начальных, восьмилетних и средних школ на начало учебного года, в том числе сведения о преподавании иностранных языков, были утверждены ЦСУ СССР 20 апреля 1966 года № 11-30. До обозначенного времени отчетность по иностранным языкам в республике не велась [Приложение Б]. Начиная с 1967 года, Министерство просвещения БССР и областные отделы народного образования в статистических отчетах по показателям всеобуча

стали фиксировать сведения о количестве средних школ, в которых преподавались иностранные языки, и численности изучающих по классам и языкам в городской и сельской местности. Представленные в отчетах сведения дают более объективное представление о соотношении иностранных языков, изучаемых в средних общеобразовательных школах БССР. Основной причиной медленного перехода школ на установленное соотношение в школах республики иностранных языков являлся недостаток кадров, в частности специалистов английского, французского и испанского языков. В 1969/1970 учебном году в республике работали 5313 учителей иностранных языков, из них 1758 – английского языка, 358 – французского, 3172 – немецкого, 25 – испанского. Из 3172 учителей немецкого языка только 1725 имели специальное образование по предмету [Приложение Б].

В 1964 году в связи с отменой производственного обучения, как не оправдавшего себя, школы перешли на десятилетнее обучение, и количество часов на обучение иностранным языкам было сокращено с 19 недельных часов до 16. В школах были введены курсы и факультативные занятия по иностранным языкам с целью предоставления возможности желающим посещать занятия по выбору, увеличив количество часов на два еженедельно. Однако эти нововведения не оправдали себя. Причинами стали нехватка квалифицированных учителей, нерешенный вопрос об автономности курса (во многих школах обязательные часы были соединены с факультативными, в результате чего занятия со всем классом для учащихся, избравших факультативные занятия, оказались бесполезны), недостаточная перспективность занятий, слабый наплыв учащихся [6].

Период с 1960 по 1970 г. можно охарактеризовать как «кризисно-реформационный» в связи с осознанием кризисной ситуации, противоречий и, как следствие, изменением декларируемой цели общего иноязычного образования с «чтения текстов» на «развитие речи». Новая цель повлекла ряд организационных преобразований

содержания образовательного процесса, что стало причиной активных дискуссий среди методистов и учителей. Хронологические рамки периода обусловлены значимым в истории общего иноязычного образования постановлением Совета Министров СССР от 27 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков», которое коренным образом повлияло на существовавшую систему обучения иностранным языкам в средних общеобразовательных школах всех союзных республик, и началом перехода к всеобщему среднему образованию в 70-м году на основании директив XXIV съезда КПСС на 1971-1975 гг.

2. *Поисково-исследовательский период* (1970–1990 гг.).

В начале 70-х годов с переходом к всеобщему среднему образованию проблема совершенствования структуры общеобразовательной школы и повышения качества учебного процесса приобрела особую значимость. До 1975 года органы народного образования обязывались завершить переход на новые учебные планы, снабдить школьников новыми учебниками, оснастить учебные кабинеты необходимым оборудованием. В докладе на XXVIII съезде КПБ П.М. Машеров обозначил государственную политику в сфере образования: «Его (образования) направленность выражается в таких процессах, как обогащение содержания науки, техники, культуры; качественное совершенствование структуры образования, связанное с соотношением общеобразовательной и профессиональной подготовки, дальнейшим углублением политехнизации школы...». В целом введение всеобщего среднего образования совместно с переходом на новое содержание обучения стало важным шагом в совершенствовании советской системы образования. В БССР количество жителей со средним образованием в период с 1975 по 1985 г. возросло с 560 до 860 на тысячу человек [40].

На рубеже 70–80-х гг. темпы экономического и социального развития СССР начали снижаться, что отразилось на науке и образовании. При переходе на новое содержание обучения в 60-е гг. про-

изошло искусственное усложнение учебного материала, что привело к чрезмерной перегрузке учащихся, формальному усвоению предметов, отрыву обучения от практики жизни. По оценкам специалистов в истории педагогики, 70-80-е гг. характеризуются как период упадка советской школы, основной причиной которого стал переход «от прагматизма к прожекторству» [35].

К 80-м году проблемы советской школы привели к очередному кризису. В докладе на XXVI съезде КПСС в феврале 1981 года Генеральный секретарь ЦК КПСС Л.И. Брежнев отметил необходимость совершенствования качества школьных программ и учебников, и в том же году началась разработка проектов реформы. Был поставлен вопрос о необходимости школьной реформы и при проведении пленума ЦК КПСС в июне 1983 года Генеральным секретарем ЦК КПСС Ю.В. Андроповым. В результате ЦК КПСС был подготовлен документ «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы». 12 апреля 1984 года документ был одобрен Верховным Советом СССР. 13 июля 1984 года ЦК КП Белоруссии и Совет Министров БССР приняли план совместных мероприятий по выполнению постановления. В результате средние общеобразовательные школы были переведены на одиннадцатилетний срок обучения, начальные трехлетние школы были преобразованы в четырехлетние с поступлением в первые классы с 6 лет [41]. Кроме того, в документе были определены сроки введения новых учебных планов (1986/1987 учебный год), отмечена необходимость организации углубленного изучения отдельных предметов посредством факультативных занятий по желанию учащихся. Особое внимание уделялось содержанию учебных программ и учебников с учетом достижений науки и техники, а также впервые была поставлена задача школьной компьютеризации.

В Беларуси к 1985 году были разработаны новые учебные планы для 11-летней общеобразовательной школы до 1990 года [41].

Несмотря на то, что реформа школы 1984 года являлась значительным шагом в развитии общеобразовательной школы Беларуси, она имела ряд недостатков, среди которых отметим отсутствие учета приоритета личности, авторитарность, идеологизация, вытеснение национальных дисциплин из учебно-воспитательного процесса. Реформа не предусматривала развитие демократических и интеграционных процессов. Произошло смещение личностных компонентов парадигм образования в сторону государственных, и, как следствие, к концу 80-х гг. общественный интерес к образованию значительно снизился. Возникла необходимость радикальных изменений в образовательной политике.

Развитие общего иноязычного образование 70-х гг. связано с началом эпохи коммуникативной методики. С 1970г. в БССР начался значительный рост фундаментальных научно-исследовательских работ в сфере ОИО, внедрение нового терминологического аппарата. Цель конкретизировалась как «овладение коммуникативными навыками на основе устной речи и чтения». В рамках коммуникативно-деятельностного подхода методика ОИО приобрела новое направление. К числу важных методических проблем поисково-исследовательского периода можно отнести проблемы отбора учебного материала, разработки научно-обоснованных систем упражнений, программированного управления учебным процессом и создания его статистического эталона, проблемы комплексного применения технических средств обучения, соотношения различных видов речевой деятельности, изучения эффективности раннего обучения и др.

Однако ко второй половине 80-х гг. на фоне кризиса советской школы в отношении общего иноязычного образования также происходили негативные изменения. В целях разгрузки учебного процесса было принято решение о сокращении учебных часов на дисциплину «Иностранный язык». Обучение устной речи учащихся V–X классов в соответствии с новой программой проводилось по двум темам: «Жизнь школьников в Советской стране» и «Наша

страна», что означало сохранение идеологической направленности содержания текстовых материалов. В методических рекомендациях «О преподавании иностранного языка в 1985/1986 учебном году» подчеркивалась необходимость познавательной и коммуникативной ценности упражнений, а учителям было рекомендовано осуществлять дифференцированный подход к характеру овладения языковым материалом [34], что противоречило ограниченному количеству учебной нагрузки по дисциплине «Иностранный язык». В соответствии с учебным планом, в IX–X классах отводился только один час в неделю на изучение иностранного языка. Выпускной экзамен в школах был упразднен, и в большинстве вузов вступительный экзамен по иностранному языку был ликвидирован. К 1984/1985 учебному году для учащихся IX–X классов была разработана переходная программа. Перед преподавателями были поставлены следующие задачи: дальнейшее совершенствование навыков устной речи, развитие умения читать с полным пониманием общественно-политические, научно-популярные и художественные тексты. Значительное место в учебном процессе должно было занять чтение газетных статей общественно-политического и научно-популярного характера [41].

Обозначенные изменения отразились на уровне владения иностранными языками. Основными причинами снижения качества знаний были ограничение количества учебных часов, несоответствие учебного материала возрасту учащихся, устаревшие учебники и учебные пособия, отсутствие норм и критериев оценки по иностранному языку, недостаточное обеспечение школ квалифицированными кадрами.

С учетом сложившихся негативных явлений, Министерством образования БССР была разработана программа реорганизации всей системы обучения дисциплине «Иностранный язык». 25 июня 1986 года был издан приказ Министерства просвещения БССР «Об организации изучения иностранного языка в детских дошкольных

учреждениях, первых классах школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке», в соответствии с которым в школах и детских садах было разрешено организовывать кружки за счет родительских средств [Приложение А]. С целью повышения знаний с 1 сентября 1987 года в ряде школ республики началась экспериментальная работа по изучению иностранного языка, начиная с первого класса, с увеличением количества часов с 14 до 22 [41]. Проведение эксперимента было вызвано стремлением использовать потенциальные возможности возраста, благоприятного для овладения языком, с расчетом на получение более высокой результативности обучения. С учетом положительных предварительных научных выводов по результатам проведенной экспериментальной работы, а также пожеланий общественности, управлением общего среднего образования БССР были разработаны и предложены школам для использования варианты учебных планов для I–V классов массовых школ с включением в них предмета «Иностранный язык».

В период с 1988 по 1990 г. планировалось издать в достаточном количестве учебники и учебные пособия по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам [42].

Как было отмечено, во второй половине 80-х гг. (после проведения образовательной реформы) общественный интерес к образованию значительно снизился. Ограниченное количество учебных часов, несоответствие учебного материала возрасту учащихся, устаревшие учебники и учебные пособия, отсутствие норм и критериев оценки, недостаточное обеспечение школ квалифицированными кадрами стали причинами снижения качества знаний по дисциплине «Иностранный язык». Административное регулирование системы общего иноязычного образования, игнорирование личностной направленности привели в конце 80-х к резкому смещению компонентов образовательных парадигм в сторону государственных.

3. *Концептуально-реконструктивный период* (1990–2010 гг.)

27 июля 1990 года была принята Декларация о государственном суверенитете БССР.

С обретением Республикой Беларусь суверенитета, в системе образования появилась необходимость радикальных перемен, новых подходов в образовательной политике. Самой важной проблемой начала периода было создание национальной системы образования, для чего требовалось уйти от негативных сторон советской системы при сохранении ее преимуществ. В качестве основных направлений были определены: демократизация образования, непрерывное образование личности, повышение самостоятельности учебных заведений в ряде основных аспектов деятельности, их интеграция с наукой и производством, чему способствовали прямые договорные отношения учебных заведений с производственными, расширение принципов хозяйственного расчета, обновление статуса самих учебных заведений, что гарантировало свободу их действий и творчества [43,44].

Направление на гуманизацию учебного процесса в системе образования Беларуси требовало также изменений в системе общего иноязычного образования. Социокультурная, экономическая и политическая ситуации диктовали реальные потребности государства, общества и индивидуума в знании иностранных языков. Появилась необходимость в выпускниках, владеющих иностранными языками, способных в перспективе осуществлять профессиональную деятельность в содействии с иной социокультурной средой. Учащиеся средних школ республики участвовали в международных олимпиадах, принимали сверстников из других стран. В 1990 году в Минске впервые была проведена Международная олимпиада школьников по информатике. Соответственно, актуальность приобрела проблема подготовки специалистов в образовательных учреждениях, владеющих национальными (русский и белорусский) и иностранными языками. Согласно аналитическим исследованиям, одним из важ-

нейших политических приоритетов республики в данный период было «стремление к интеграции в общеевропейское (общемировое) образовательное пространство с целью обеспечения конкурентоспособности белорусского образования во взаимосвязанной триаде современного рынка «наука-образование-производство» через координацию собственной образовательной политики с некоторыми направлениями развития европейского высшего образования, обозначенными в Болонской Декларации» [45]. Нацеленность на постепенное вхождение в мировое сообщество создавала условия для преподавания, изучения и распространения иностранных языков.

В 1991 году вступил в силу Закон «Об образовании в Республике Беларусь», в котором были обозначены принципы государственной политики в области образования, цели и задачи национальной системы образования, ее структура и возможности финансирования. Реализуемые в республике концепции были направлены на многовариантность и непрерывность образования с учетом региональных и национальных аспектов, где основным параметром должна была выступать индивидуальность, формирование национальной системы образования в соответствии с требованиями научно-технического прогресса и запросами общества. Большое внимание стало уделяться развитию национальной школы, изучению национальной истории и культуры. В республике были созданы новые формы учебных заведений, появилось более 20 государственных гимназий, лицеев, колледжей. В перспективе планировалось интегрирование общеобразовательной ступени с высшими учебными заведениями.

Одной из актуальных проблем в республике было формирование языковой политики. Языковая политика определяется как «сознательная политика государства или его регионов по преподаванию и изучению языков (родного языка, языков коренных народов и иностранных языков) в школах и вузах» [46]. По мнению Закировой Г.Р., «современная языковая образовательная политика состоит из

обязательного изучения государственного(ых) языка(ов); выбора языка обучения на разных этапах образования (начальном, среднем, высшем); роли родного языка в образовании; выбора первого (второго) иностранного языка как учебного предмета; непрерывности и обязательности языкового образования на протяжении всей жизни» [47].

Формирование языковой образовательной политики должно было учитывать тенденции Европейской языковой политики, которая провозглашает многоязычие и поликультурность как необходимые детерминанты современного полиэтнического сообщества. Многоязычное и поликультурное образование формирует уважение к иной языковой культуре, развивает способность к межкультурной коммуникации, учит использовать уже имеющиеся навыки в изучении новых языков.

Важнейшими направлениями Европейской языковой образовательной политики, в том числе являются:

- языковое законодательство, разработанное с опорой на демократические принципы равенства и гарантий основных прав человека, с учетом реальных языковых особенностей региона;

- широко развитая научная социолингвистическая база по вопросам языковой политики;

- поддержка региональных и малоиспользуемых языков федеральными властями на уровне законодательного закрепления на федеральном уровне права на языковую самореализацию регионов, реализация государственных программ и проектов по поддержке языков;

- обширная и последовательная работа общеевропейских организаций по разработке мер в защиту языкового многообразия Европы, реализация общеевропейских проектов по сохранению языкового многообразия;

- соблюдение европейскими государствами общеевропейских соглашений по гарантиям языковых прав;

– внедрение родного языка в систему образования на всех его этапах, использование родного языка как языка обучения в школе, в средне-специальных учебных заведениях, а так же высшей школе;

– пропаганда уважения к языковому многообразию и соблюдению языковых прав на государственном и общеевропейском уровне.

Вышеперечисленные аспекты применимы и для реализации языковой политики в Беларуси, которая, при наличии двух государственных языков, сопоставима с принципами Европейской языковой образовательной политики. Эти направления могут стать залогом выбора наиболее оптимального пути реализации языковых прав.

В начале 90-х гг. в Беларуси актуализировалась проблема возрождения белорусского языка и национальной культуры. 27 января 1990 года в Беларуси был введен в действие Закон о языках, белорусский язык получил статус государственного, а языком межнационального общения стал русский. Гражданам Беларуси гарантировались свобода при выборе языка общения в различных сферах и право на получение образования на белорусском, русском или другом приемлемом языке. В соответствии с программой «Родная мова» было принято решение об обучении на родном языке. При этом языки национальных меньшинств также имели право на существование, о чем свидетельствовало функционирование в республике школ с польским и литовским языками обучения. В 1991 году правительство Беларуси приняло Государственную программу развития белорусского языка и языков других национальностей, проживающих в республике. Программа расширяла сферы применения белорусского языка в государственных структурах, на производстве и в учебных заведениях. В связи с долгим отрывом от своих духовных и исторических традиций белорусский язык тяжело входил в повседневную жизнь. Значительная часть общества требовала оставить государственные функции и за русским языком. К 1995 году, после проведения референдума (14 мая 1995 г.), русскому языку был возвращен статус государственного наравне с белорусским

языком. Таким образом, из 14 бывших союзных республик (не считая России) статус «государственного» русский язык получил только в Республике Беларусь и Кыргызстане.

Изменения, происходившие в Республике Беларусь с момента принятия суверенитета, обусловили необходимость в разработке ряда стратегических документов по реформированию системы образования. Ими стали Концепции общеобразовательной школы (утверждена Постановлением Совета Министров РБ 21 августа 1996 года № 556) и Программы ее реализации (30 октября 1996 года), где были определены основные этапы реформы (1998 г.), которые были одобрены I съездом учителей Беларуси, который проходил 2–4 октября 1997 года.

Вместе с тем, эффективность обучения иностранным языкам в республике оставалась низкой. Реальное положение дел в сфере общего иноязычного образования не соответствовало поставленным учебной программой целям. Программа по иностранным языкам 1990 года предполагала в старших классах совершенствование навыков устной речи, наличие умения читать с полным пониманием несложные тексты из научно-популярной, общественно-политической и художественной литературы, при этом сокращала количество учебных занятий в X–XI классах до одного часа в неделю. В соответствии с программой 1995 года, практическая цель общего иноязычного образования заключалась в обучении общению на иностранном языке на бытовые темы. Учащиеся должны были овладеть всеми основными видами деятельности – аудированием, говорением, чтением и письмом. Однако, на основании проведенного белорусскими исследователями в 1990, 1991 и 1995 годах тестирования (Л. Г. Германович, Л.В. Марищук, Е.А. Маслыко, Т.М. Савельева), было выявлено, что количество школьников, способных переводить на иностранный язык и объясняться в рамках учебной программы, составляло не более 5 % от общего числа. Подавляющее большинство выпускников общеобразовательных школ

при наличии у них положительных оценок не могли свободно понимать предусмотренный программой объем лексики при аудировании и чтении и пользоваться ею в общении [48]. Это было обусловлено рядом причин, среди которых можно обозначить отсутствие единой системы государственных образовательных стандартов, нарушение преемственности целей и содержания на разных ступенях иноязычного образования, отсутствие концепции национального учебника по иностранным языкам, а также несогласованность авторов при составлении комплекса учебно-методического обеспечения, несоответствие материально-технической базы современным тенденциям и низкие темпы внедрения новых технологий, лимит учебных часов на дисциплину «Иностранные языки», недостаток квалифицированных педагогических кадров.

Неблагоприятно складывалась ситуация с языковым балансом в общеобразовательной школе [49]. В соответствии с приказом Министерства образования РБ от 25 мая 1992 года № 131 [Приложение В] соотношение изучаемых иностранных языков должно было быть следующим:

- английский – 55 %;
- немецкий – 20 %;
- французский – 15 %;
- испанский – 5 %;
- другие языки – 5 %.

Тем не менее, в республике сохранялась устойчивая тенденция к росту общественной популярности английского в спектре иностранных языков. Число школ с французским, немецким и испанским языками сокращалось. До принятия Республикой Беларусь суверенитета Министерство просвещения более рационально подходило к установлению процентного соотношения изучаемых в школах иностранных языков и требовало от местных отделов образования строгого соблюдения своих указаний. В 90-е годы, несмот-

ря на развивающуюся тенденцию к взаимопроникновению и взаимодействию культур, в спектре изучаемых языков наблюдалось очевидное превалирование английского как языка международного общения (рисунок 1.5).

Таким образом, за период с 1990 по 2010 г. количество учащихся, изучающих французский и испанский языки, уменьшилось почти вдвое, т. е. приказ о соотношении изучаемых иностранных языков фактически не был выполнен. Несмотря на то, что к началу 2000 года в школах республики наряду с французским, испанским, немецким языками изучались также польский, итальянский, турецкий, арабский, китайский, иврит и другие, в целом ситуация по урегулированию процентного соотношения изменилась незначительно.

В соответствии с пожеланиями родителей, в республике наметилась тенденция замены администрацией школ преподаваемых французского и испанского языков на английский. Как правило, такие мероприятия проводились без согласования с органами управления образованием, местными распорядительными и исполнительными органами.

В 1990/1991 учебном году обучение иностранному языку в начальной школе получило значительное расширение ввиду большой заинтересованности родителей и учителей иностранного языка. С учетом положительных предварительных научных выводов, по результатам проведенной экспериментальной работы, управлением общего среднего образования Министерства народного образования БССР были разработаны и предложены школам для использования варианты учебных планов для I–IV классов массовых школ с включением в них предмета «Иностранный язык» [50]. На изучение предмета отводилось по 2 часа в неделю в каждом из I–IV классов.

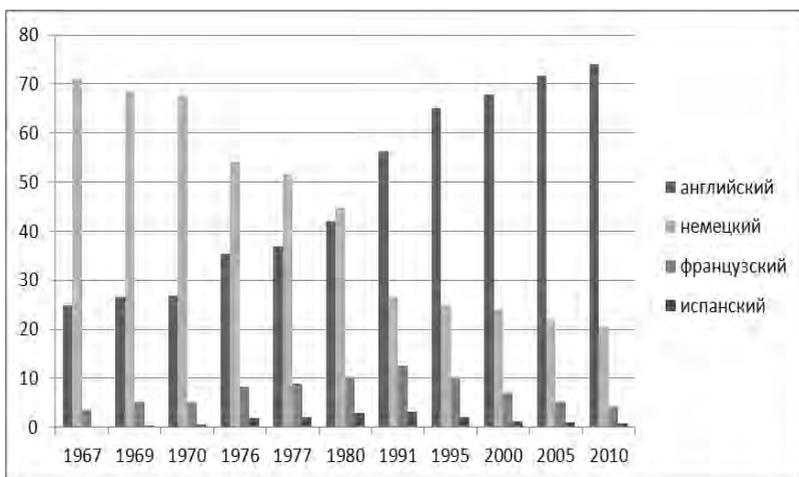


Рисунок 1.5 - Диаграмма изучения иностранных языков в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь

В качестве учебных пособий учителя использовали методические рекомендации и экспериментальные учебники по обучению иностранным языкам в I–III классах, разработанные в 1987–1990 гг. научно-исследовательским институтом школ Министерства народного образования РСФСР, с последующим переходом на обучение по учебникам для школ с углубленным изучением иностранного языка авторов И.Н. Верещагиной, Н.П. Каменецкой, М.Г. Кирьяновой, А.С. Кулигиной, Т.А. Притякиной и Г.В. Яцковской. Переход на обучение иностранным языкам с I класса мог осуществляться руководителями только при условии приобретения соответствующих учебников и подготовки учителей предмета к работе с учащимися I–IV классов [50].

К 1998 году на базе Минского государственного лингвистического университета была разработана Республиканская программа «Иностранные языки» на 1998–2006 годы (Министерство образования), утвержденная Постановлением Совета Министров Республики

Беларусь от 29 января 1998 года № 129. Данная программа отражала основные зарубежные идеи, учет которых предполагал утверждение языков как действенного средства межкультурной коммуникации. Постановка целей иноязычного образования, согласно программе, строилась в «единстве образовательного, развивающего и воспитательного компонентов» [51]. Основными задачами программы были обозначены:

1) создание научного и учебно-методического обеспечения учебного процесса обучения, при котором осуществляется преемственность и взаимосвязь всех этапов овладения иностранными языками;

2) определение основ международной образовательной политики и разработка рекомендаций по осуществлению языкового образования;

3) развитие языковых коммуникативных навыков до уровня, достаточного для эффективного обмена квалифицированными кадрами между странами (приоритет формирования у учащихся социокультурной компетенции);

4) определение единых подходов к целеполаганию, принципам обучения, методам преподавания и оценке результатов деятельности с учетом зарубежного опыта.

Цели обучения конкретизировались в зависимости от типа учебного заведения, а также с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. На этой основе были сформулированы общие требования к содержанию общего иноязычного образования, которое представляло собой единство предметного и эмоционально-ценностного компонентов. Предметный компонент заключался в государственных образовательных стандартах и уровнях владения иностранными языками. Эмоционально-ценностный компонент включал совокупность отношений обучаемого к мировому и культурному наследию, а также к процессу овладения им с целью личностного роста.

Объем учебного времени, отведенного на иностранные языки в общеобразовательной школе, был увеличен и зависел от уровня изучения предмета. Нормативные документы Министерства образования РБ определяли требования к знаниям учащихся при сдаче выпускного экзамена по иностранному языку на основе равноуровневой системы [51].

Также осуществлялась работа по подготовке республиканских учебников и учебно-методических комплексов по обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе на белорусскоязычной и русскоязычной основах (П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, А. А. Вейзе, О. М. Галай, Е. К. Гриневич, С. Х. Гомза, А. В. Конышева, Е. А. Маслыко, И. И. Панова, А.П. Пониматко и др.). На базе МГЛУ при содействии зарубежных экспертов разрабатывались учебники нового поколения, которые ориентировали учителя и ученика на развитие коммуникативных навыков. Основными принципами создания учебно-методического комплекса были: опора на родной (белорусский) язык, коммуникативная направленность, дифференциация и интеграция, осознанность, активность, наглядность, индивидуальный подход, воспитывающее обучение с целью обучения основным видам речевой деятельности – пониманию на слух, устной речи, чтению и письму. При подготовке новых учебников учитывались отечественный и зарубежный опыт, накопленный в теории и практике иноязычного образования. Создавая комплекс, авторы стремились активизировать речемыслительную деятельность учащихся, способствовать их всестороннему развитию, образованию и воспитанию средствами приобщения к культуре страны изучаемого языка. С 2002 года в Республике Беларусь начал издаваться учебно-методический комплекс Magic Box – «Волшебная шкатулка» (А. И. Калишевич, Л. М. Лапицкая, Т. С. Новикова, А.П. Пониматко, Т.Ю. Севрюкова, Н.М. Седунова), который был

рассчитан на самых младших учащихся школы в возрасте от 5 до 11 лет и составлялся на основе положений коммуникативной методики.

С 2001 года в Беларуси на базе издательства «Адукацыя і выхаванне» вышел в свет специализированный журнал «Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь», на страницах которого начали публиковаться постановления Министерства образования, регламентирующие деятельность образовательных учреждений и ставящие акцент на нововведения в области языкознания.

После утверждения 29 января 1998 года Республиканской программы «Иностранные языки» ведущей целью обучения иностранным языкам стало формирование поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Иностранный язык рассматривался как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Основной задачей общего иноязычного образования стало обеспечение на завершающем этапе обучения такого уровня владения разговорными навыками, который позволил бы учащимся в будущем не только свободно использовать их в качестве средства коммуникации, но и осваивать лексику избранной профессиональной сферы.

В целях повышения объективности оценки и качества учебно-познавательной деятельности учащихся и ее результатов в 2002 году на базе Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь была разработана и апробирована десятибалльная система оценивания результатов учебной деятельности учащихся. Примерные нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся по иностранному языку были разработаны коллективом, в состав которого вошли профессор кафедры МГЛУ Е.А. Маслыко, заведующий кабинетом иностранных языков Минского городского института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования Н.М. Гацуро, директор центра лингвистического образования

МГЛУ Н.В. Демченко и др. Основными особенностями оценивания знаний учащихся по иностранному языку были дифференциация по каждому виду речевой деятельности и оценивание практических навыков на основе коммуникативного подхода в рамках программных требований.

К 2005 году белорусскими авторами к выпуску было подготовлено 55 наименований новых и доработанных учебников и учебно-методических пособий, ориентированных на речевую практику. Апробировано новое содержание иноязычного образования для V–VII классов общеобразовательной школы. В 2008 году с переходом с 12-летнего на 11-летний срок обучения учителя республики получили возможность осуществления дифференцированного обучения иностранным языкам. В школах Беларуси на изучение иностранных языков с III по XI классы стало отводиться 945 учебных часов.

К 2005 году на базе МГЛУ группой белорусских ученых под руководством Н.П. Барановой разрабатывался проект Концепции учебного предмета «Иностранный язык». 29 мая 2009 года на основании приказа Министерства образования Республики Беларусь была утверждена дополненная по отношению к 2007 году Концепция учебного предмета «Иностранный язык», в соответствии с которой цель обучения иностранному языку была сформулирована как «формирование поликультурной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией» [21]. С целью повышения уровня учебной и научно-методической работы в учреждениях образования, совершенствования системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, учебного и научно-методического обеспечения процесса преподавания иностранных языков, на основании Концепции и в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь от 1 октября 2009 года № 1007 был разработан план мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса по иностранным языкам на уровнях дошкольного, общего

среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на 2010–2015 годы [52]. К началу 2010/2011 учебного года в учреждениях общего среднего образования на дисциплину «Иностранный язык» был отведен дополнительный академический час в неделю, и было принято решение о разделении классов на три подгруппы, планировалось введение выпускного экзамена по иностранным языкам.

Можно утверждать, что в концептуально-реконструктивный период (1990–2010 гг.) приоритетным направлением в развитии общего иноязычного образования стало создание образовательного стандарта и национального учебно-методического комплекса с учетом принципов Европейской языковой образовательной политики. В республике сложились предпосылки для оптимального соотношения компонентов парадигм общего иноязычного образования, однако декларируемая цель и реальные результаты по-прежнему находились в противоречии, что в значительной степени являлось следствием недооценки накопленного опыта в педагогической истории. Таким образом, к 2010 году поиск новых средств для достижения цели общего иноязычного образования в Беларуси был актуализирован.

Выводы по первой главе

1. В главе уточнено понятие «общее иноязычное образование», что обусловлено необходимостью конкретизации его признаков по отношению к родственным понятиям и установления методологических характеристик выполняемого историко-педагогического исследования. В отличие от понятий «профильное иноязычное образование», «профессиональное иноязычное образование», «языковое образование», «обучение иностранных языков в школе», общее иноязычное образование характеризуется как процесс и результат развития поликультурной личности обучающихся средствами дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего об-

разования при оптимальной сбалансированности личностных, общественных и государственных запросов. Ретроспективный анализ источников показал, что, несмотря на то, что в период с 1960 по 1990 г. термин «иноязычное образование» для обозначения дисциплины «Иностранный язык» не употреблялся, существующие в обозначенный период тенденции и подходы к постановке и реализации обучающих, воспитательных и развивающих целей дают основания для его применения в историческом контексте.

2. Создан методологический конструкт историкопедагогического анализа развития ОИО вследствие выявленного противоречия между целью общего иноязычного образования и его реальным результатом, вызванного расхождением личностных и государственно-общественных компонентов парадигм ОИО (ценностей, образовательного эталона, прагматических целей, позиции личности, особенностей организации образовательного процесса). Реализация методологического конструкта историко-педагогического анализа, определяющая динамику изменений в целеполагании, тенденции и аспекты ресурсного обеспечения (научно-методический, учебно-методический, организационный, кадровый и материальный), позволила разработать периодизацию истории развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г. и выявить три этапа: 1) кризисно-реформационный (1960–1970 гг.); 2) поисково-исследовательский (1970–1990 гг.); 3) концептуально-реконструктивный (1990–2010 гг.).

3. Кризисно-реформационный период (1960–1970 гг.) охарактеризован осознанием кризиса ОИО в социуме, кардинальным изменением декларируемой цели (с «чтения текстов» на «развитие речевых навыков») и содержания. Основными предпосылками для изменения декларируемой цели общего иноязычного образования были расширение внешних связей БССР по научно-техническим вопросам и последующая политехнизация школы. Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных

языков» от 27 мая 1961 года № 468 внесло значительные изменения в существующую систему общего иноязычного образования всех союзных республик и повлекло за собой активные дискуссии в среде теоретиков и практиков. Целью ОИО было обозначено развитие речевых навыков. Средства, формы и методы ОИО этого периода максимально способствовали движению к согласованию государственных, общественных и личностных компонентов парадигм образования, однако сокращение учебных часов в 1964 году в связи с отменой производственного обучения, нехватка квалифицированных кадров и недостаточный уровень научно-исследовательской деятельности стали препятствием в достижении результата.

4. Отличие поисково-исследовательского периода (1970–1990 гг.) определено большим количеством теоретико-методологических исследований и разработок в Беларуси в области ОИО (коммуникативный подход, учет белорусско-русского двуязычия при обучении иностранным языкам, возможности раннего обучения и разработка рациональной методики обучения иноязычной речи с учетом специфики местных условий) [Приложение Г]. В связи с необходимостью приведения содержания образования в соответствие с новейшими достижениями науки и техники, ведущая цель конкретизировалась как «овладение коммуникативными навыками на основе устной речи и чтения». Однако во второй половине 80-х гг. жесткое административное регулирование, ограничение количества учебных часов, несоответствие учебного материала возрасту учащихся, устаревшие учебники и учебные пособия, отсутствие норм и критериев оценки, недостаточное обеспечение школ квалифицированными кадрами повлекли снижение качества знаний. Это период смещения личностных компонентов парадигм образования в сторону государственных.

5. Концептуально-реконструктивный период (1990–2010 гг.) представлен разработкой национальных концепций обучения иностранным языкам и определением цели ОИО как «формирование

поликультурной многоязычной личности». В связи с обретением Республикой Беларусь суверенитета и процессом вхождения в мировое сообщество, в качестве основных направлений образовательной политики были определены демократизация образования, непрерывное образование личности, повышение самостоятельности учебных заведений в ряде основных аспектов деятельности, их интеграция с наукой и производством. Постановка целей иноязычного образования, согласно концепции Республиканской программы «Иностранные языки», предполагала единство обучающего, развивающего и воспитательного аспектов образования. Это период стандартизации иноязычного образования, создания республиканского комплекса учебников и учебных пособий по иностранным языкам с учетом принципов Европейской языковой образовательной политики. Согласованность основных направлений образовательной политики, концепции Республиканской программы «Иностранные языки», средств, форм и методов для достижения оптимального результата к 2010 году создали предпосылки для согласования компонентов парадигм общего иноязычного образования Беларуси при условии учета исторического опыта его развития.

6. В ходе исследования выявлено, что на протяжении 50-летней истории целевой компонент содержания общего иноязычного образования переосмысливался, уточнялся, но не подвергался значительным изменениям. Вместе с тем исследования уровня владения речевыми навыками, проведенные в разные исторические периоды, дают основания для утверждения, что с 1960 по 2010г. в общем иноязычном образовании в Беларуси существовало противоречие между декларируемой целью и реальным уровнем владения иностранными языками учащимися учреждений общего среднего образования.

ГЛАВА 2 НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ С 1960 ПО 2010 Г.

2.1 Теоретические и методические аспекты развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 1970 г.

С принятием в 1958 году «Закона о школе» актуальность приобрела задача связи преподавания иностранных языков с жизнью, придание практической направленности всему изучению иностранного языка. В послевоенные годы рекомендации о первичности практики в обучении подвергались критике. В советской методике утверждалось мнение, что обучение иностранному языку целесообразно начинать не с практики, а с теории [53]. Сквозной тенденцией за период с 1960 по 2010 г. является переориентация в подходах к целеполаганию ОИО от узко-утилитарных (развитие речевых навыков) к культурологическим (формирование поликультурной личности. Эволюция цели заключается в том, что цель каждого последующего этапа формировалась на основе цели предыдущего (рисунок 2.1).

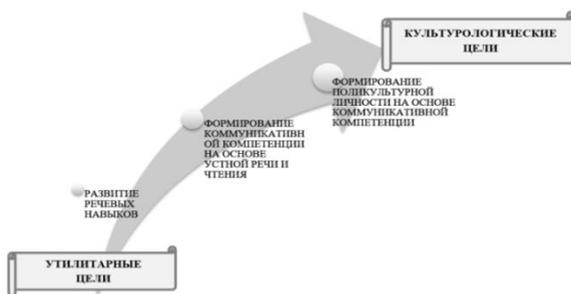


Рисунок 2.1 - Эволюция цели в общем иноязычном образовании

с 1960 по 2010 г.

Так, в кризисно-реформационный период динамика целеполагания в общем иноязычном образовании проявилась в смещении акцента с чтения и перевода текстов на развитие речевых навыков. Однако отсутствие мотивации со стороны государства, общества и личности данного периода не создавали реальных предпосылок для достижения декларируемой цели общего иноязычного образования.

В поисково-исследовательский период активно осуществлялся поиск научно-методических путей достижения цели общего иноязычного образования, что в итоге определило переориентацию на формирование у учащихся коммуникативной компетенции.

В условиях интеграции в мировое сообщество, расширения межкультурных контактов, потребности человека в эффективном взаимодействии возросла мотивация в изучении иностранных языков. Поэтому в качестве основной тенденции концептуально-реконструктивного периода выступил переход от коммуникативной компетенции к формированию поликультурной личности.

В связи с пересмотром целевых установок, после принятия исторического Постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961 г.) началась интенсивная работа учителей, методистов, ученых в области иноязычного образования. На страницах журнала «Иностранные языки в школе» основное внимание было сосредоточено на распространении прогрессивных для того времени методов преподавания иностранных языков в школе. На развитие методики обучения иностранным языкам в БССР оказывали влияние работы И.Е. Аничкова, Г.Е. Веделя, А.П. Старкова А.С. Шкляевой и др. В БССР в 60-е гг. проводилась творческая экспериментально-исследовательская деятельность по поиску оптимальных методов обучения иностранным языкам. Фундаментальные исследования С.Б. Аблама, Н.Я. Агапова, М.А. Хозяева, И.И. Чертко были направлены на поиск эффективных методов обучения устной

иноязычной речи, сопоставление родного и изучаемого языков. В журнале «Народная асвета» публиковались теоретические и практические статьи по принципиальным вопросам методики С. Б. Аблама, Н. Я. Агапова, В. А. Выхото, Е. И. Дубовика, И.Ф. Комкова, В.Н. Ратникова, П.В. Стецко, М.А. Хозяева, И.И. Чертко, А.С. Шкляевой и других учителей, исследователей и методистов БССР [54-72]. Систематически стали публиковаться статьи об опыте передовых учителей, успешно осуществлявших перестройку системы обучения иностранным языкам, об экспериментальной работе школ БССР, а также теоретические обоснования и обобщения проводимой работы.

В новых программах указывалось на необходимость начинать изучение с речевой практики. В методических рекомендациях к новой программе говорилось: «Обобщение в правила и теоретическое объяснение грамматических форм и конструкций целесообразно проводить лишь тогда, когда у учащихся накопится достаточный лексический материал, иллюстрирующий то или иное грамматическое явление. В противном случае грамматические формы слов изучаются наизусть» [37]. Поэтому одной из важных проблем общего иноязычного образования в 60-е гг. было определение связи и соотношения теории и практики в зависимости от степени обучения.

А.А. Миролубов в монографии «История отечественной методики обучения иностранным языкам» отмечал, что советская методика могла быть охарактеризована такими особенностями, как речевая направленность и сознательность в обучении, сопоставление с родным языком учащихся (данный аспект нашел отражение в трудах С.Б. Аблама, В.А. Выхото, С.Л. Дорского, П.В. Стецко, И.И. Чертко, А.В. Шидловского и др.), взаимосвязанное развитие умений и навыков устной речи и чтения, а также использование современных технических средств [6].

Проблему многообразия предложенных в 60-х гг. методов исследователи БССР предлагали решить следующими способами:

1) рассматривать учебный процесс как качественный переход от одного этапа к другому, каждому из которых соответствует определенный метод обучения (например, сопоставительный метод предлагался как наиболее эффективный при объяснении нового материала, а прямой метод – при последующем его закреплении);

2) подходить к усвоению иностранного языка как многосторонней категории, каждой грани которой соответствуют и специфические методы.

Это означало, что новые методы не отрицали предшествующих, а способствовали их дальнейшему развитию [73].

Эффективность практического и практико-теоретического изучения языка на начальной ступени проверялась в 1959/1960 и 1960/1961 учебных годах в СШ №№ 10, 20, 48 Минска. В каждой школе было выделено по четыре класса, в двух из которых ученики изучали язык практико-теоретическим методом и в двух – практическим методом. При практическом обучении было отмечено значительное увеличение объема изучаемого материала. Школьники автоматизировали около 150 предложений против 16 предложений тех учащихся, которые работали по практико-теоретической методике. На основании эксперимента были сделаны выводы об эффективности и рациональности использования практического метода на вводном курсе (1-е полугодие) обучения иностранному языку [73].

В оценке эффективности сопоставительного и интуитивного методов в первой половине 60-х гг. методисты придерживались двух мнений. Согласно первому методу, эффективность в овладении иностранным языком заключалась в подражании, т. е. интуитивном характере процесса обучения. Сторонники другой точки зрения считали наиболее действенным сопоставительный метод, который к тому времени был единственным признанным

способом обучения иностранным языкам в советской школе. Решить вопрос о сопоставительном и интуитивном способах было возможным только на основе учета соответствующих особенностей процесса усвоения иностранного языка.

В работах ученых БССР установка «Через сознательное владение языком к бессознательному» была подвергнута корректировке. В частности выдвигались следующие тезисы:

– степень осознания изучаемого материала должна была меняться в зависимости от этапа обучения. Утверждалось, что долю сознательности при обучении на основном курсе необходимо увеличивать. Для успешного усвоения трудных словосочетаний, сложных грамматических конструкций ученикам следовало опираться на правила, т. е. начинать с сознательного усвоения речи, постепенно переходя к бессознательному практическому употреблению;

– предполагалась зависимость сознательности и бессознательности от формы владения речью. Обучение устной речи в основном курсе строилось от сознательного к бессознательному усвоению, например, усвоение письменной речи с самого начала носило более произвольный характер;

– рекомендовалось на начальном этапе усвоения определять ведущую задачу – формирование языковых ощущений, представлений и понятий с опорой на речевую наглядность (систематическое слушание речи учителя и говорение на иностранном языке, слушание магнитофонных записей, чтение и письмо).

Таким образом, в процессе введения нового материала, при объяснении новой лексики, а именно, на сознательной ступени усвоения языковых явлений, превалирующая роль сохранялась за сопоставительным методом. Наиболее эффективным путем введения новой лексики по данным экспериментальной проверки оказался такой прием сопоставительного метода, как толкование

значения слов. Использование сопоставительного метода было призвано помочь в решении проблем, связанных с усвоением грамматических явлений. При их объяснении, особенно на начальных этапах, методисты допускали использование интуитивных приемов: подражание, механическое запоминание целых речевых образцов.

И.Ф. Комков рекомендовал во вводном курсе использовать сопоставительный и интуитивный методы, а при выработке навыков и умений – интуитивный метод. Он также указывал на то, что на сознательной ступени усвоения языковых явлений наиболее эффективен сопоставительный метод, а при формировании навыков и умений – интуитивный метод, который занимает ведущее место в обучении иностранным языкам [73].

На основе экспериментально-опытного обучения в школах Минска в течение двух лет (1964–1966 г.) С.Б. Аблам определил оптимальные сроки устного вводного курса и формы работы после перехода к обучению письменной речи, разработал методику организации начального обучения и проверил ее эффективность. Результаты экспериментально-опытного обучения показали преимущество устного курса по сравнению с другими формами обучения и достаточно высокую эффективность разработанной методики обучения устной речи [74].

В БССР в 60-х гг. разрабатывалась идея использования белорусского языка при обучении иностранному. Для белорусских школ не издавались специальные учебники по иностранным языкам, и обучение проводилось по российским изданиям. Тем не менее, некоторые авторы настойчиво подчеркивали необходимость создания учебников с учетом особенностей обучения иностранным языкам в школах БССР. А.В. Шидловский писал: «При отсутствии специальных учебников для белорусских школ необходимо, пользуясь существующими, подключать к сопоставлению не только русский язык, но и белорусский, т. к. ученики школ Беларуси,

помимо языкового материала и навыков на русском языке, имеют также языковой материал и навыки на белорусском языке. Правильное использование языкового материала и навыков на обоих родных языках значительно облегчает обучение иностранным языкам; неправильное или одностороннее использование этого резерва усложняет обучение иностранным языкам» [75]. Автор указывал на возможности использования белорусского языка как опоры при расширении словарного запаса учащихся, а также подчеркивал, что сопоставление языковых явлений в английском и белорусском языках должно занять определенное место наряду с англо-русским сопоставлением. Вопрос об использовании белорусского языка при постановке произношения некоторых английских звуков с учетом артикуляционных норм также освещался в статье С.Л. Дорского [76]. В учебно-методическом пособии «Активизация методов обучения немецкому языку в 5–6 классах» В.А. Выхото рекомендовала при знакомстве с новыми немецкими словами использовать лексические соответствия и звуковые совпадения не только в русском, но и белорусском языках. На роль белорусского языка при изучении иностранных языков в своих работах указывали также П.В. Стецко и И.И. Чертко, которые предлагали использовать сопоставительный метод: «Использование лексических соответствий в немецком и белорусском языках, как показывает практика, значительно облегчает и ускоряет усвоение лексики немецкого языка» [70]. Подчеркивалось превосходство ассоциативного заучивания перед механическим. Кроме того, пояснялись причины совпадения слов в белорусском и немецком языках, а именно исторические предпосылки проникновения германизмов в белорусский язык, вследствие чего в разговорной речи и литературном языке укоренилось их употребление. Передовые учителя и методисты стремились использовать то общее, что есть в иностранном и белорусском языках, и таким

образом предоставить учащимся опору для более успешного усвоения иностранных языков.

К началу 60-х гг. предметом дискуссий среди лингвистов стало также влияние перевода на усвоение иностранного языка. Вопрос о месте переводных и беспереводных способов можно было решить только на основе данных психологической теории и непосредственной проверки в школе. В психологии было установлено, что процесс усвоения иностранного языка имеет две ступени: переводную и беспереводную [73]. Учителя, методисты и психологи пересматривали отношение к переводным и беспереводным методам обучения. Влияние перевода на усвоение иностранного языка в психологии оценивалось по-разному. Швейцарский психолог Эпштейн считал, что родной язык оказывает тормозящее воздействие на овладение иностранным языком на протяжении всего периода усвоения. Он сделал вывод о целесообразности полного исключения перевода из процесса обучения. Советский психолог Ю.А. Самарин высказал другую точку зрения, согласно которой родной язык сдерживает усвоение иностранного языка только в том случае, если последний усвоен недостаточно. К рассмотрению взаимодействия родного и иностранного языков Ю.А. Самарин подошел с позиции развития [77]. Это позволило ему сделать вывод, что на определенных этапах усвоения негативное влияние родного языка можно было преобразовать в положительное.

Эффективность переводных и беспереводных методов проверялись в 1959/1960 учебном году в средней школе № 24 (Минск). Одни учителя работали с переводом, другие полностью от него отказались. В результате беспереводного обучения в конце года ученики хорошо автоматизировали материал, не задумываясь, строили вопросы и ответы. На основании итогов экспериментальной работы были высказаны предположения, что после года беспереводного обучения ученики могли мыслить на

иностранным языке. Однако в результате продолжения эксперимента в 1960/1961 учебном году методисты констатировали значительное отставание в успеваемости от групп с переводным методом обучения. Таким образом, подтвердилось мнение экспериментаторов о том, что в начале обучения иностранному языку понимание значения слов осуществляется на основе знания соответствующих слов родного языка, следовательно, нельзя полностью исключать перевод и родной язык из процесса обучения при восприятии нового материала.

На основании экспериментальных данных и в целях определения закономерностей влияния беспереводного метода на усвоение иностранного языка И.Ф. Комков сделал следующие выводы: для успешного овладения иностранным языком необходимо было учитывать цикличность процесса. Для вводного курса был предложен цикл: переводные и беспереводные упражнения – беспереводные упражнения – беспереводные упражнения (в основном). На основном курсе цикличность выражалась следующим образом: переводные и беспереводные упражнения – беспереводные упражнения – переводные и беспереводные упражнения – беспереводные упражнения (в основном). Главное место на вводном и основном курсах занимали беспереводные упражнения, которые обеспечивали овладение мышлением на иностранном языке [73].

Во время проведения республиканской конференции (на базе Минского государственного педагогического института иностранных языков) в 1968 году методисты БССР вновь обратились к вопросам о беспереводности при обучении и критериях определения уровня владения иноязычной речью [78]. При этом мнения многих ученых сходились в том, что «только беспереводное пользование иноязычной речью является истинным владением». Однако разногласия в понимании термина «беспереводность» все еще не были разрешены. В практике

обучения еще не разрабатывались упражнения, обеспечивающие действительную беспереводность на основе принципа развития двунаправленной внутренней иноязычной речи. В течение семи лет в БССР на базе разработанных критериев проводились исследования с целью определения наличия беспереводности владения языком в процессе обучения, а также с целью проследить процесс перебазирования мышления обучающихся на иноязычную основу. Анализ полученных данных дал возможность резюмировать, что показатели единого процесса обучения, усвоения и владения привели к диаметрально противоположным выводам. Становление речи, по мнению ученых, тормозилось нарушением основного принципа формирования речевой способности: первичная речь (ситуативная) не предшествовала вторичной (контекстной) речи. Постоянный разрыв между этими двумя видами речи препятствовал свободному говорению и созданию иноязычной базы мышления, речь становилась формальной, некоммуникативной [78].

В первой половине 60-х гг. в педагогической литературе существовали различные точки зрения на использование методов обучения по речевым образцам и языковым моделям. Первый метод заключался в том, что обучать иностранным языкам следовало только по речевым образцам, при этом способ преподавания по грамматическим структурам рассматривался как возврат к старой методике и формализму. Однако опыт, накопленный к тому времени многими учителями школ Минска, показал, что учащиеся отождествляли слова и целые фразы, что ограничивало их возможности в создании новых структур на основе изученного языкового материала. Последующее перечисление проходило, как правило, с большими трудностями.

Второй метод состоял в том, что обучать рекомендовалось только по моделям (структурам). Обучение только по структурам фактически вело к подчинению процесса овладения речью

усвоению грамматических структур, т. е. представляло собой улучшенный вариант старой грамматико-переводной методики. Структурный метод давал хорошие результаты только при формировании языковых навыков, но был практически непригоден для развития речевых умений. Поэтому даже сторонники структурного метода рекомендовали учителю выполнять упражнения в спонтанной речи.

Е.В. Журавлева, А.П. Старков, А.С. Шкляева считали более целесообразным идти от моделей языка к речи, к речевым образцам. Большинство существующих в 60-х гг. пособий по методике были основаны на том же принципе. На практике это означало конструирование учащимися новых речевых единиц по данным учителем словам и грамматическим моделям. Учащиеся, как правило, допускали большое количество ошибок, на исправление которых уходила значительная часть учебного времени, а учитель лишался возможности не только тренировать учащихся в применении языковых навыков в спонтанной речи, но даже не имел достаточного времени для формирования прочных языковых навыков [80].

В ряде методических пособий (Я.М. Вовшин, Г.И. Куликов, В.И. Мартиневский, М.А. Хозяев) рекомендовалось начинать изучение языкового материала с речевых образцов и заканчивать его усвоение тренировочными упражнениями [69, 79]. Этот подход имел ряд положительных черт: облегчал процесс усвоения, делая его более наглядным и конкретным. Коллектив преподавателей Минского педагогического института иностранных языков, обобщив опыт проведения педагогической практики студентов и передовой опыт учителей иностранного языка республики, разработал таблицы по развитию навыков устной речи, содержащие грамматические структуры, употребление которых в речи должно было быть доведено до автоматизма.

Следующий вариант: «речевой образец – языковые модели (или структуры) – речевой образец» сочетал в себе два метода и был положительно оценен учителями школ БССР. Новая структура вводилась в речевом образце, затем она извлекалась из речевого образца и автоматизировалась в ходе выполнения системы тренировочных упражнений, и, наконец, учащиеся пользовались изученной структурой самостоятельно в образцах устной и письменной речи [79].

Была предложена новаторская для 60-х гг. методика программированного обучения. В декабре 1965 года на базе кафедры методики МГПИИЯ был проведен симпозиум «Программированное обучение иностранным языкам в школе и вузе», в ходе которого ведущие методисты и учителя БССР С.Б. Аблам, К. Г. Барвиюк, Б.А. Бенедиктов, И.Ф. Комков, А.В. Селезнев, М.А. Хозяев обсудили преимущества этого метода, возможности унификации сущности программированного обучения, способы его практического применения. Результаты исследований были опубликованы в сборниках статей, учебно-методических пособиях, монографиях [79-81].

В 1968 году, во время проведения базе МГПИИЯ республиканской конференции на по вопросам методики обучения иностранным языкам, И.Ф. Комков, В.Н. Ратников, А.В. Селезнев, Н.И. Тупальский, Я.Ч. Штундер вновь обратились к вопросам эффективности составления и применения обучающих программ и программированных учебников по иностранным языкам, возможностях использования метода при различных видах речевой и языковой деятельности [78].

В начале 60-х гг., с ростом внимания к общему иноязычному образованию, применение технических средств обучения (звукозапись, звуковоспроизведение, демонстрация диафильмов и кинофильмов и пр.) стало приобретать масштабность. Советские исследователи рассматривали аудио-визуальный метод как частный метод обучения иностранным языкам. В этой связи среди ученых БССР обсуждались

вопросы эффективности применения аудио-визуальных методов на уроках иностранного языка, возможности их применения, трудности, связанные с условиями применения (С.Б. Аблам, С.М. Гайдучик, Л.С. Зверева, И.Ф. Комков, С.И. Королев, А.З. Котиков, В.П. Круглова) [79]. По мнению ученых, к 60-м гг. возникли благоприятные предпосылки для развития аудио-визуальных методов обучения: появилась возможность записывать голос диктора и учащихся, создавались новые средства зрительно-слуховой наглядности и пр. Однако учителя испытывали большие трудности при практическом исполнении, т. к. белорусские школы не могли приобрести диафильмы или фильмы на иностранном языке. Учителя вынуждены были приспособлять для этих целей русские диафильмы, в связи с чем сталкивались с новым рядом сложностей, в числе которых было отсутствие качественной подготовки дикторского текста в соответствии с учебным материалом. Несмотря на это, прогрессивные учителя стремились осуществить применение фильмов, грамзаписей, диапозитивов, магнитофонных записей и пр. в учебных целях (учитель СШ № 64 Я.П. Паллер разработал методику работы с учебным диафильмом, учительница СШ № 6 С.Е. Рубина обобщила опыт работы с учебными грампластинками) [82].

В январе 1967 года на базе МГПИИЯ был проведен симпозиум «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и вузе», за период проведения которого передовые методисты БССР С.Б. Аблам, Б.А. Бенедиктов, С.М. Гайдучик, И.Ф. Комков, А.З. Котиков, В.П. Круглова, Е.А. Маслыко, В.Н. Ратников, В.Ф. Сатинова, А.В. Селезнев обсудили методы работы, обобщили положительный опыт, рассмотрели проблемы, связанные с применением аудио-визуальных средств. И.Ф. Комковым, В.Н. Ратниковым, В.Ф. Сатиновой и другими была предпринята попытка проследить изменение аудио-визуального метода в зависимости от уровней усвоения речи, а также наметить

рациональные пути их использования в процессе обучения иностранным языкам [83].

В отношении проблемы организационных форм обучения до 60-х гг. в теории обучения иностранным языкам существовали две методики: одна – для обучения и контроля знаний, умений и навыков и вторая – для учета усвоения. В процессе перестройки преподавания иностранных языков в первой половине 60-х гг. многие учителя и методисты пришли к пониманию необходимости сочетать обучение и контроль усвоения материала на уроке (эффективность этого положения подтверждалась экспериментальным путем в школах Липецка и Липецкой области, опыт которых в данной области вызвал в 60-х гг. большой резонанс среди методистов). Учителя БССР также приобретали опыт рациональной организации урока, где оба процесса (обучение и контроль) были взаимосвязаны. Изучение опыта передовых учителей дало возможность белорусским ученым разработать новую методику устного контроля применительно к вводному и основным курсам. Сущность методики заключалась во фронтальном оценивании работы учащихся на вводном курсе и сочетании индивидуального и фронтального контроля на основном курсе. По мнению белорусских методистов, сочетание обучения и контроля давало неограниченные возможности для активизации всего процесса обучения, создавало лучшие условия для систематической речевой тренировки каждого ученика и прочного усвоения изучаемого материала.

С 1960 по 1970 г. появились исследования, подчеркнувшие необходимость использования дисциплины «Иностранный язык» для осуществления воспитательных целей, причем речь велась уже не только о развитии патриотических чувств, но и о формировании интереса и уважения к культуре страны изучаемого языка. Опираясь на исследования по основам речевой деятельности психологов Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, исследователи пытались доказать, что при обучении иностранному языку необходимо

учитывать взаимосвязь обучающей, развивающей и воспитательной целей и единую направленность всех коммуникативных видов языковой деятельности: чтения, речи и письма. Все перечисленное стало причиной пересмотра языкового материала для наполнения учебников и учебных пособий.

В поисках эффективных способов решения задач общего иноязычного образования ведущими направлениями в развитии методики кризисно-реформационного периода были: сопоставление с родным языком обучающихся (С.Б. Аблам, В.А. Выхото, С.Л. Дорский, П.В. Стецко, И.И. Чертко, А.В. Шидловский), использование и соотношение сопоставительного и интуитивного методов, влияние переводных и беспереводных методов на усвоение иностранного языка (С.Б. Аблам, И.Ф. Комков), обучение по речевым образцам и языковым моделям (К.Г. Барвиюк, С.Д. Береснев, Я.М. Вовшин, С.М. Гайдучик, Е.В. Журавлева, Г.И. Куликов, В.И. Мартиневский, В.Н. Ратников, А.П. Старков, М.А. Хозяев, А.С. Шкляева), методика программирования (С.Б. Аблам, К.Г. Барвиюк, Б.А. Бенедиктов, И.Ф. Комков, В.Н. Ратников, А.В. Селезнев, Н.И. Тупальский, М.А. Хозяев, Я.Ч. Штундер), применение технических средств обучения (С.Б. Аблам, Б.А. Бенедиктов, С.М. Гайдучик, Л.С. Зверева, И.Ф. Комков, С.И. Королев, А.З. Котиков, В.П. Круглова, Е.А. Маслыко, В.Н. Ратников, В.Ф. Сатинова). Кроме того, с целью рациональной организации учебного времени и активизации процесса усвоения знаний, умений и навыков была разработана методика соотношения фронтального и индивидуального контроля учащихся. Таким образом, к началу 70-х гг. сложились предпосылки для определения общих черт так называемого «активного» метода в общем иноязычном образовании [84].

2.2 Тенденции и особенности развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1970 по 1990 г.

Период с 1970 по 1990 г. характеризуется большим количеством фундаментальных научных исследований по проблемам общего иноязычного образования. В БССР за двадцать лет было подготовлено и защищено 12 [Приложение Г] диссертационных работ, значительная часть которых была посвящена теоретическим разработкам по вопросам, связанным с развитием речевых навыков. В первой половине 70-х гг. актуальной проблемой ОИО была интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи учащихся восьмилетних школ, где, по мнению ученых, закладывалась основа иноязычной речи, которая в последующих классах подлежала совершенствованию и развитию. К числу важных проблем периода можно отнести определение категориальных понятий, отбор учебного материала, разработку научно-обоснованных систем упражнений, программированное управление учебным процессом и создание его статистического эталона, методику комплексного применения технических средств обучения, соотношение различных видов речевой деятельности, разработку критериев и методов оценки степени сформированности умений и навыков устной речи (тестирования), изучение интерференции и транспозиции знания родного языка при обучении иностранному, изучение эффективности раннего обучения и др.

Прогрессивной и многообещающей тенденцией для развития общего иноязычного образования в 70-х гг. стал коммуникативный подход, который предполагал организацию учебной деятельности как модели процесса общения. Основные факторы, оказывающие влияние на формирование цели иноязычного образования, а также основные подходы к решению коммуникативной задачи на основе рационального соотношения устной и письменной речи были описаны еще в 1970 году И.В. Комковым, который подчеркивал,

что «..общая коммуникативная цель не отрицает воспитательного и образовательного значения изучения иностранного языка. Более того, только выполнение коммуникативной задачи создает благоприятные условия для раскрытия общеобразовательной и воспитательной ценности изучаемого языка» [85].

С целью определения категориальных понятий методики И.Ф. Комков писал, что после принятия «Закона о школе» (1958 г.) активизация обучения стала одной из важнейших задач дидактических исследований [86]. Он научно обосновал использование термина «активный метод», при этом подчеркивая его общедидактическую категорию. И.Ф. Комков считал, что «в рамках активного метода и на основе его принципиальных положений разрабатываются общие методы применительно к изучению отдельных предметов». Специфической формой проявления общего метода при овладении иностранным языком, по его мнению, являлся коммуникативный метод, т. е. метод, который подчеркивал ведущую роль иноязычной речевой активности учителя и учащегося [87]. Достижения отечественных и зарубежных исследователей позволяли наметить конкретные пути использования активного метода в практике преподавания иностранных языков.

По мнению Е.И. Пассова, «внедрение принципа коммуникативности – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. ... Все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности» [11, С.3].

В 70-х гг. Е.И. Пассов впервые сформулировал принципы коммуникативного метода обучения говорению и требования к ним:

1) принцип коммуникативности, с учетом сферы коммуникации при отборе речевого материала и определении его содержания, использованием в обучении только коммуникативно ценных фраз, организацией активного и мотивированного отношения учащихся к

тому, что они говорят, и использованием условно-речевых (коммуникативных) упражнений;

2) принцип опоры на систему речи, с использованием в качестве основы обучения речевых образцов, учетом родной речи учащихся и использованием в обучении правил (знаний), необходимых для усвоения системы речи, а не языка;

3) принцип ситуативности обучения, с заранее определенными и отобранными из предполагаемой сферы коммуникации и при помощи разных средств речевыми ситуациями;

4) принцип новизны;

5) принцип комплексности [88].

Вопрос о видах и механизмах речевой коммуникации, а также о связях речевой деятельности с мышлением рассматривался в начале 70-х гг. в работах И.Ф. Комкова, С.И. Королева, в статьях В.Ф. Сатиновой, Т.Е. Лизгаро, М.Г. Эренштейна, обобщался опыт обучения устной речи в школе и вузе [88].

Необходимо отметить, что принцип ситуативности рассматривался еще в первой половине 70-х гг. белорусским психологом Б.А. Бенедиктовым. На основании экспериментальных данных Б.А. Бенедиктов сделал выводы о том, что «усвоение учащимися иноязычной ситуативной речи... представляет особые трудности. Ситуативность является одним из узловых моментов владения языком. Опыты по ситуативной стимуляции говорения и устного перевода показали ее исключительные возможности как весьма эффективного средства управления процессом становления иноязычной речи. Вместе с тем проверка владения учащимися иностранным языком до и после их месячного пребывания в стране изучаемого языка показала, что объективная стимуляция иноязычной речевой деятельности эффективнее личной установки на овладение языком» [89].

К решению вопроса о последовательности развития речевых навыков и умений в первой половине 70-х гг. в БССР существовали

два противоположных подхода: один заключался в целесообразности соблюдения определенной последовательности при овладении устной речью, чтением и письмом (принцип устной основы), второй – в одновременном развитии всех видов речевой деятельности. Отсутствие четких методических указаний, определяющих последовательность развития речевых навыков и умений, приводило к тому, что на практике эти вопросы решались субъективно. При решении этой проблемы основное внимание уделялось организации обучения в V классе (устный вводный курс), т. к. вопросы начального этапа являлись наиболее дискуссионными, менее исследованными и во многом определяли успех обучения в следующих классах.

В научной литературе существовали противоречивые трактовки принципов и критериев отбора языкового материала на основе моделей и речевых образцов. Имелось много спорных вопросов в отношении количества отбираемых моделей, их распределения по годам обучения.

Актуальной проблемой поисково-исследовательского периода была разработка упражнений, представляющих научно-обоснованную систему. Однако в отношении структуры, формы и содержания упражнений также имелись различные мнения. В учебниках были представлены, главным образом, упражнения для усвоения языкового материала и очень незначительное место занимали упражнения для обучения действиям с этим материалом. И.Ф. Комков разработал систему упражнений, в которой учитывался характер выполняемых действий и операций [90]. Эта система включала три компонента:

- 1) коммуникативные упражнения для введения нового материала;
- 2) некоммуникативные (тренировочные) упражнения для формирования речевых навыков;

3) коммуникативные упражнения для формирования речевых умений.

Таким образом, процесс усвоения иноязычной речи, по мнению И.Ф. Комкова, должен был начинаться с синтетической стадии восприятия и понимания целого речевого образца, идти по пути выделения и осознания его отдельных компонентов и завершаться переходом к синтетическому владению материалом (синтез–анализ–синтез). Этим трем этапам должна была соответствовать разработанная И.Ф. Комковым трехкомпонентная система упражнений [87].

Эту точку зрения разделял С.Б. Аблам, который работал над созданием теоретической базы системы упражнений на основе этапов формирования речевого действия: введение речевых единиц–автоматизация воспринятого материала–употребление изученного материала в речи [91].

В 70-х гг. были продолжены исследования по вопросу о соотношении различных видов упражнений в процессе обучения. Имеющиеся по этому вопросу исследования П.Б. Гурвич, Г.В. Роговой свидетельствовали о том, что основное место в процессе обучения признавалось за коммуникативными упражнениями, однако оставался открытым вопрос о правильном соотношении этого вида упражнений и языковых (некоммуникативных) упражнений.

А.А. Арясова, исследуя эффективность системы упражнений по схеме «коммуникативные–некоммуникативные–коммуникативные», пришла к выводу, что в VIII классе некоммуникативные упражнения (языковые) должны занимать 20 % от всего времени обучения, устноречевые тренировочные – 30 % и творческие речевые – 50 % [92].

С целью установления оптимального соотношения различных видов упражнений внутри принятой учеными БССР трехкомпонентной системы в период опытного обучения в школах

Минска было установлено примерное соотношение различных видов упражнений при обучении устной речи на уроках французского языка в V–VIII классах, которое в последующем выразилось в следующих показателях:

а) коммуникативные упражнения первого уровня для ситуативного введения нового материала – 15–20 %;

б) тренировочные (коммуникативно направленные) упражнения для выработки речевых навыков – 30–35 %;

в) коммуникативные упражнения второго уровня для развития спонтанной речи – 40–45 %.

Упражнения некоммуникативного характера, предназначенные для отработки отдельных звуков и слов, не должны были занимать более 5 % от общего количества тренировочных упражнений. Такое соотношение упражнений нашло отражение в созданных в БССР учебниках французского языка для V–VI классов [93]. Массовая проверка изложенной системы в школах республики свидетельствовала о ее эффективности. Для повышения эффективности рекомендовалось использование наглядности, технических средств и элементов программированного обучения: алгоритмизации действий учащихся, соблюдения некоторой цикличности в изучении материала, деления его на дозы и пооперационная отработка каждой из них, наличие ключа. Таким образом, в 70-е гг. исследователи и методисты предложили качественно новую систему упражнений, соблюдение определенной последовательности при овладении различными видами речевой деятельности (принцип устной основы), тщательный отбор и организацию языкового материала на основе более крупных единиц, чем отдельное слово, интенсивное применение современных технических средств обучения.

Большую популярность у учителей в 70-е гг. получил принцип устной основы, предусматривающий разделение во времени процесса усвоения артикуляционно-слуховой и зрительно-

орфографической сторон языка в период становления речевых навыков. Эта точка зрения разделялась многими методистами и психологами, однако пути ее реализации не были идентичны. Н.М. Анютина, Н.И. Гез, И.Ф. Комков, Г.В. Рогова, М.Л. Стродт, А.С. Шкляева еще в 60-е гг. предложили начинать обучение с устного вводного курса, сроки, цели и задачи которого все еще трактовались по-разному. М.А. Бахаревой и З.В. Калачевой принадлежала другая точка зрения, в соответствии с которой процесс освоения звуковой и зрительно-орфографической сторон изучаемого языка целесообразно было организовывать в пределах одного урока [94]. Согласно третьей точке зрения, с первых дней обучения необходимо было использовать орфографические опоры [95].

Таким образом, в зависимости от роли и места зрительно-орфографической опоры в процессе обучения, а, следовательно, от участия зрительного или слухо-речедвигательного анализатора, в методике 70-х гг. можно выделить два основных направления в обучении устной речи на начальном этапе: 1) от устной речи – к чтению и 2) от чтения – к устной речи. У этих двух направлений существовали разновидности, при этом разногласия среди методистов сводились к признанию ведущей роли того или иного вида речевой деятельности в процессе обучения. К середине 70-х гг. споры по этому вопросу постепенно теряли свою остроту, а сторонники различных направлений начинали признавать как значимость звучащей речи в процессе обучения, так и положительное влияние подкрепления одного вида речевой деятельности другим. В связи с тем, что предлагаемые различными авторами пути реализации устной основы в обучении были весьма разнообразными, в первой половине 70-х гг. группой методистов БССР под руководством С.Б. Аблама была предпринята попытка выявления, определения и экспериментальной апробации наиболее оптимальных форм построения и организации процесса обучения

иностранным языку в V–VIII классах применительно к конкретным условиям школ БССР [91].

Данные экспериментально-опытного обучения позволили ученым сделать следующие выводы:

1) путь от чтения к устной речи (а именно на этом принципе была построена система упражнений учебников) являлся нерациональным по причинам недооценки устной речи на начальном этапе обучения, затруднения овладения навыками произношения и интонации, восприятия и понимания речи на слух, а также отсутствия учета психологических и возрастных особенностей учащихся;

2) наиболее рациональной формой организации учебного процесса в восьмилетней школе был признан вводный курс с последующим устным опережением изучаемого материала в силу необходимости первоначального усвоения отдельных элементов языка, без которых невозможно обучение чтению и письму [91].

На основе экспериментальной проверки, проведенной в ряде школ республики с целью научного разрешения проблем устного вводного курса (сроки и содержание), наиболее оптимальным был признан курс, позволявший на начальной стадии обучения заложить основы навыков устной речи, произношения и интонации с опорой на систему устных упражнений и с постепенным подведением учащихся к овладению навыками речи и письма. Достижению этой цели должен был способствовать устный вводный курс сроком в 27–30 учебных часов [91].

Оригинальную точку зрения на обучение речевым навыкам высказал В.А. Портянников, который писал, что «устная речь, которой учат в школе, далека от естественной разговорной речи и носит “аскетический” характер» [96]. В этой связи автор предлагал уделять внимание некоторым вопросам обучения синтаксису, т. е. вне специфического синтаксиса, по его мнению, разговорная речь немыслима, в то время как фонетические и лексические

особенности являются скорее факультативными, чем обязательными.

В.А. Портянников обращал внимание, что предметом обучения в средней школе должна была быть не просто «устная речь», а естественная литературно-разговорная речь, в ее устной форме функционирующая в быту, неофициальной обстановке, повседневном обиходе, труде. Актуальность задачи методики автор видел в том, чтобы «осмыслить имеющиеся материалы лингвистических исследований разговорной речи, определить учебный минимум наиболее характерного для нее языкового материала и последовательность его прохождения, а также разработать соответствующую систему упражнений» [88].

В.Ф. Сатинова в экспериментальном исследовании на материале английского языка рассматривала факторы, оказывающие влияние на развитие навыков понимания речи на слух, анализировала их эффективность, предлагала пути обучения учащихся аудированию. На основании экспериментального исследования, проведенного в 1200 школах БССР и Каунаса (Литовская ССР), В.Ф. Сатиновой была предложена система упражнений с целью определения рационального пути обучения аудированию связной речи. Целью экспериментального исследования была разработка методики, которая позволила бы с наибольшей эффективностью ограничиться единичным прослушиванием. Решение данного вопроса исследователь предлагала в сочетании аудирования с говорением в виде коммуникативного диалога между преподавателем и обучаемым. Вместе с тем В.Ф. Сатинова видела в такой методике возможность приближения процесса обучения аудированию к реальным условиям коммуникации. Полученные данные свидетельствовали о том, что после первого прослушивания учащиеся воспроизводят в среднем 32,9 % информации, повторное прослушивание улучшает понимание в среднем на 16,5 %, третье – на 12,7 % [97].

Для достижения цели обучения иноязычной речи Е.А. Маслыко предложил использовать на уроке театрализованные задачи и упражнения-драматизации. По его мнению, такие упражнения активизировали опыт учащихся на материале изучаемого языка, стимулировали наиболее прочное и быстрое овладение навыками иноязычного высказывания. Для успешного решения театрализованных задач Е.А. Маслыко считал необходимым развитие навыков выполнения действий в предлагаемых обстоятельствах (воображение, физические действия, общение, эмоциональная память, внимание, эстетическая реакция, темпо-ритм, выразительность (по К.С. Станиславскому)). На материале театрализованных задач автор предложил ряд упражнений, направленных на взаимодействие учащихся в процессе выполнения ими того или иного действия, организацию ситуаций, приближенных к действительности, побуждение к речевому высказыванию. В своей работе Е.А. Маслыко опирался на работы Л.Н. Ланды и А.Н. Леонтьева, при этом для начала 70-х гг. прием драматизации на уроках иностранного языка был передовым и впервые получил освещение на страницах научного издания [98].

На необходимость развития грамматических навыков с целью обучения речевой деятельности обращали внимание К.Г. Барвиюк, В.Н. Ратников, Я.Г. Экк и др. В.Н. Ратников писал: «Разделение грамматического материала на подлежащий а) активному и б) пассивному усвоению и связанная с этим дифференциация целей обучения не отрицают необходимости активизации пассивного минимума в устной речи... Если активный минимум подлежит полной автоматизации в устной и письменной речи, то пассивный – частичной активизации в обоих видах речи на уровне репродукции... Необходимость активизации обуславливается также и требованиями экзаменационных билетов за курс средней школы» [99]. Утверждения о необходимости автоматизации грамматических навыков на уроках иностранного языка в средней школе указывали

на несогласованность целевых установок, регламентированного учебным планом времени и программных требований к знаниям учащихся в средней школе. Несмотря на усилия ученых, направленных на разработку форм, методов и приемов по обучению устной речи, на уроках по-прежнему большая часть времени отводилась отработке грамматических структур.

Неоднозначным в научной литературе первой половины 70-х гг. было понимание сущности моделей и речевых образцов. Часто под различными терминами (речевая единица, речевая модель, речевая конструкция, речевой образец, грамматическая структура, структурная модель, синтаксическая модель) различные авторы понимали одно и то же содержание. Это усложняло развитие методики работы с ними. В результате анализа существующих мнений советских (В.Д. Аракин, Н.И. Гез, Т.П. Ломтев, И.В. Рахманов, М.Д. Степанова, С.Ф. Шатилов) и зарубежных (Р. Мишеа, Ф. де Соссюр, Ф. Френч, Ч. Фриз, А. Хорнби) ученых, методистами БССР под руководством С.Б. Аблама было предложено определение речевых образцов как «речевых единиц, которые имеют одинаковую грамматическую структуру (модель), общую цель высказывания (обобщенно-логическое содержание) и интонационное оформление, соотносимое с ними» [91].

К 70-м годам прошлого века в практике отбора речевых единиц наметились три основных направления:

1) структурное (грамматическое), признающее ведущим признаком отбора формальную сторону языка, характерное главным образом для зарубежных методистов;

2) коммуникативное (цель высказывания), в основе которого – отбор логических категорий качества, количества, времени и т. д. (Е.В. Журавлева, Г.Г. Сильницкий);

3) функционально-структурное, в котором учитывались не только коммуникативные, но и структурные признаки речевых единиц. Эту точку зрения разделяли многие советские (С.Б. Абрам,

В.Д. Аракин, Н.И. Гез, И.Ф. Комков, А.А. Миролубов) и зарубежные методисты.

Ведущим критерием отбора сторонники функционально-структурного направления считали учет структурных и функциональных признаков речевых единиц, а основной методической единицей обучения устной речи – речевой образец, представляющий собой реализацию модели в речи. По мнению методистов БССР, структурно-функциональный способ отбора являлся рациональным, т. к. отражал стремление методистов и учителей избавиться в обучении от абстрактных грамматических схем прошлого и отобрать наиболее ценные в коммуникативном отношении грамматические структуры, которые могли найти реальное применение в процессе речевой коммуникации.

Исследование существующих учебников и учебно-методических пособий дало возможность ученым БССР выявить и отобрать модели, речевые образцы и вопросительные конструкции, которые должны были составить содержание обучения устной речи и чтению на иностранном языке, а также сформулировать принципы и критерии их отбора. Подчеркивалась необходимость учета родного языка при отборе материала для наполнения учебников. С.Б. Аблам считал сопоставительный анализ структурных форм изучаемого и родного языков ведущим критерием для обучения на основе речевых образцов.

Особенностью разработки рациональной методики БССР в 70-е гг. был учет специфики местных условий преподавания. Согласно теории научного билингвизма, при взаимодействии двух языковых систем складывается третья, которая проявляет себя при изучении иностранного языка, о чем свидетельствовали различные фонетические и грамматические ошибки со стороны русских учащихся и учащихся-белорусов. Необходимость знаний и учета произносительных трудностей, зависящих от нетождества звуковых систем белорусского и французского языков, в БССР впервые

рассматривалась С.Б. Абламом во второй половине 60-х гг. [74]. На основании экспериментальной проверки С.Б. Аблам дал описание и интерпретацию влияния интерференции и транспозиции (переноса) умений и навыков родного (русского, белорусского) языка при обучении иноязычной устной речи учащихся V–VIII классов, однако в работе не были проанализированы причины возникновения и устойчивости ошибок [100]. Проблемы обучения иностранному языку в условиях белорусско-русского двуязычия рассматривались в 70-х гг. в трудах Б.А. Бенедиктова, Е.М. Вашкевич, В.А. Выхото, Я.Ч. Штундер и др. [101].

Е.М. Вашкевич основным средством преодоления трудностей считала обучение произношению с учетом различий в артикуляционных базах белорусского и французского языков. В процессе экспериментального исследования в школах БССР Е.М. Вашкевич проанализировала типичные произносительные ошибки во французской речи носителей белорусского языка и предложила «предвидеть» их возникновение на основе сопоставительного анализа звукового строя белорусского и французского языков [101].

Придерживаясь принципа, согласно которому изучение одного языка способствует и благоприятствует изучению последующих, Я.Ч. Штундер главную причину фонетических ошибок видела в межязыковой интерференции произносительных навыков и предлагала в качестве путей преодоления фонетической интерференции учет лингвистического опыта учащихся, выработку правил перехода от родной артикуляционной базы к артикуляционной базе английского языка, а также разработала специальную систему упражнений [101].

Негативное влияние интерференции родного языка на изучение иностранного, т. е. отклонение от произносительных норм, имеющих место как в произнесении фонем, так и в просодических

характеристиках речи, отмечалось в работах Е.Б. Карневской и А.А. Метлюк [102].

С учетом возможностей интерференции В.А. Выхото описала способы изучения лексики немецкого языка как потенциально известной учащимся из родного языка [101]. На основе разработанной во второй половине 50-х гг. XX в. ученым Г.А. Леманом-Абрикосовым методики изучения слов гнездами, В.А. Выхото провела экспериментальную работу по выявлению узнавания учащимися IX и X классов потенциально знакомых слов в немецком языке по сопоставлению с родным (белорусским) языком. Г.А. Леман-Абрикосов в своей работе ставил вопрос об обучении немецкому языку в целом и не затрагивал вопросов, связанных с результативностью применения метода сопоставления слов с одинаковым корнем в немецком и родном языках [103]. Однако, по мнению В.А. Выхото, лексику иностранного языка по словообразовательным гнездам слов с соответствующими белорусскими или русскими словами общего корня в школе изучать было необходимым, т. к. это способствовало расширению и усвоению словарного запаса учащихся. В.А. Выхото предложила для старших классов несколько способов работы по словообразовательным гнездам и разработала систему упражнений для выработки навыков правильного произношения слов в белорусском и немецком языках с целью расширения лингвистического кругозора учащихся, успешного усвоения новых лексических единиц и понимания содержания оригинальных текстов на немецком языке [101].

Одной из предпосылок для проведения ряда психолого-педагогических экспериментов с целью выявления возможностей интерференции языков стал поиск способов раннего обучения и путей для решения возникших проблем. Б.А. Бенедиктов на основании экспериментальных данных сделал выводы, согласно которым влияние языковой интерференции у дошкольников незначительно в связи с неупроченностью артикуляционной

системы, чем объясняется успешное овладение иноязычной речью. Тем не менее Б.А. Бенедиктовым был отмечен целый ряд проблем раннего обучения, которые еще предстояло разрешить: сложное эмоциональное развитие детей вследствие сферального объединения в его сознании явлений родной страны с иноязычной речью, тестирование умственного развития детей – носителей двух языков на основе их сравнения с детьми, владеющими одним, и др. Б.А. Бенедиктов подчеркивал большие возможности для обучения второму языку в младшем школьном возрасте, чем объяснял успехи в иноязычной речи в школах с преподаванием ряда дисциплин на иностранном языке, хотя и высказывался негативно о выборе дисциплин для иноязычного обучения (история, география), т. к. в соответствии с рекомендациями психологов в список предметов для преподавания на иностранном языке должны были быть включены предметы цикла точных наук. Несмотря на незначительную интерференцию в младшем школьном возрасте и со ссылкой на экспериментальные данные, Б.А. Бенедиктов не рекомендовал раннее двуязычие и обучение детей второму языку без особой необходимости до 11–12 лет, т. е. до полного овладения родным языком: из-за ограничения времени у ребенка при ускоренном обучении, из-за трудностей и нецелесообразности обучения новой речи до завершения формирования речевой функции. Б.А. Бенедиктов рассматривал интерференцию как «динамичное явление, как динамичны и сами процессы владения и овладения языками... поэтому исключение интерференции из процесса пользования обоими языками – сложная задача. Устранить интерференцию – значит обеспечить определенный прогресс в овладении вторым языком». На основании экспериментальных данных, детально описанных в работе «Психология овладения иностранными языками», Б.А. Бенедиктов указывал, что наличие одного или двух родных языков существенно не влияет на характер полного владения иностранными языками. Эффективным средством

ограничения и преодоления интерференции ученый считал активные методы обучения [104].

С целью проверки результативности раннего обучения иностранному языку в условиях массовой школы в 1977 году в СШ № 130 (Минск) Я.Ч. Штундер организовала экспериментальное обучение английскому языку учащихся 6-летнего возраста. Общая гипотеза исследования заключалась в эффективности формирования умений и навыков устной речи и чтения, если на начальном этапе обучения обеспечить учащимся большую разговорную практику с исключением чтения. Результаты исследовательской деятельности показали, что, несмотря на небольшое количество учебных часов (2 урока в неделю), учащиеся экспериментальных классов показали аналогичные с учащимися школ с преподаванием ряда предметов на английском языке результаты в устной речи. Исследователи констатировали, что устные формы работы способствовали избежанию влияния интерференции родного языка в период устного вводного курса [105].

Результаты работы Б.А. Бенедиктова и Я.Ч. Штундер получили дальнейшее рассмотрение в 80-х гг. в трудах Н.Т. Ерчак [106]. Исследователь рекомендовала установить специфику и учитывать, и максимально использовать достоинства каждого возрастного периода учащихся, а также указывала на то обстоятельство, что возможности в усвоении иностранного языка проявятся более точно и эффективно, если обучение их устной речи будет строиться с опорой именно на устную речь, чему не способствовало содержание учебников по иностранным языкам. Индивидуально-возрастными отличиями при усвоении иностранного языка занималась в своих исследованиях Н.Ф. Иващенко [107]. Однако индивидуальные различия в иноязычном образовании, их источники, закономерности формирования и изменения, учет этих различий в учебно-воспитательной работе были изучены недостаточно. Отсутствовала типология индивидуальных различий, которая могла

послужить базой для создания классификации методов обучения иностранным языкам.

С целью интенсификации обучения иностранным языкам методика 70–80-х гг. многократно обращалась к применению технических средств обучения, т. к. их использование способствовало приближению процесса обучения к оптимальным учебным режимам, его адаптации и управляемости. Поэтому вопросы использования аудио-визуальных технических средств в обучении устной речи также находили освещение в учебно-методических работах ученых БССР. В начале 70-х гг. XX в. внедрение ТСО в обучение иноязычной речи еще не получило должного размаха и находилось на стадии эксперимента по причине недостаточной разработанности методики их применения: не была определена их роль, место и значение среди других источников информации, не было системы упражнений, отсутствовало необходимое оборудование. Несмотря на это, методистами признавалась рациональность использования аудио-визуальных технических средств, в первую очередь, учебного телевидения для создания условий, максимально приближенных к естественной иноязычной среде, для решения коммуникативных задач. В СССР использование телевизионных передач в обучении иностранным языкам началось еще в 50-е гг., когда в программах центрального телевидения появился курс английского языка И.П. Гальперина, а в 60-е гг. – В.М. Кузнецова. Однако такие телекурсы ставили перед собой достаточно общие задачи, т. к. не могли учитывать возрастные особенности учащихся, уровень подготовленности и другие факторы, играющие важную роль в обучении при строго фиксированных целях и задачах. Начиная с 1966 года, в Минском государственном педагогическом институте иностранных языков в учебном процессе при обучении речи начали применять замкнутую систему телевидения. Результаты экспериментально-опытного обучения позволили сделать выводы об эффективности

использования учебного телевидения в специально организованных условиях на разных этапах усвоения иностранного языка в зависимости от задач речевой тренировки. «Технические средства, в том числе и телевидение, должны использоваться там, где преподаватель и используемые им другие средства, технические и нетехнические, не могут дать равнозначного методического эффекта» [108].

Вопросами применения ТСО в процессе обучения иностранным языкам в школе занимались А.Н. Бардиловский, А.Ф. Будько, В.Л. Дашевская, А.В. Селезнев и др. А.Ф. Будько подчеркнула важность телевидения в создании ситуаций, имитирующих реальное речевое общение, эффективность применения при развитии говорения и понимания речи на слух в процессе обучения иностранным языкам, а также обозначила необходимость определить систему упражнений для работы с ТСО в зависимости от целей.

В 1977 году Е.И. Дубовиком и М.Е. Дубовик было написано пособие для учащихся V–X классов общеобразовательной школы с целью развития речевых навыков, в котором особое внимание было уделено развитию у учащихся навыков понимания речи на слух [109]. Первичное ознакомление учащихся с текстом проводилось при помощи магнитофонной записи в языковой лаборатории или в кабинете английского языка. Пособие содержало систему упражнений, призванных подготовить учащихся к прослушиванию и предотвратить затруднения при понимании фонограммы. Можно констатировать, что разработка методов использования технических средств обучения в 70-х гг. получила дальнейшее развитие и перспективы.

В 80-х годах ряд проблем, с которыми сталкивалась методика иноязычного образования в 70-е гг., был решен. Среди них: разработка научно-обоснованных систем упражнений с учетом вопросов программированного управления учебным процессом (А.А. Вейзе,

В.В. Колесникова, А.Н. Малашкевич, Е.А. Маслыко, А.А. Метлюк, О.А. Нехай, Г.В. Нехай, Л.И. Трибис и др.), методика комплексного применения технических средств обучения (П.К. Бабинская, А.Г. Костюк, Е.А. Маслыко), создание критериев и методов оценки степени сформированности умений и навыков устной речи [101]. С учетом достижений лингвистики и в тесной связи с практикой общего иноязычного образования в 80-х гг. впервые были проанализированы проблемы типологии и интерференции английского и белорусского языков в работе лингвистов О.А. Нехай и Т.В. Поплавской и др. [33; 111].

80-е годы прошлого века – это период интенсивного развития коммуникативной методики. Несмотря на то, что впервые о коммуникативных задачах и методах в общем иноязычном образовании упоминалось еще в конце 60-х гг. (А.К. Маркова, Е.И. Пассов и др.), периодом их развития стали 80-е гг., когда белорусско-русский ученый Е.И. Пассов теоретически обосновал определение «коммуникативного метода», определил структуру коммуникативного мышления, а в программные требования к овладению иноязычной речью было внесено «решение коммуникативных задач». Согласно новой школьной программе, требования к говорению предполагали «постепенное формирование умения самостоятельно пользоваться... языковым материалом для решения коммуникативных задач, возникающих в рамках ограниченного числа речевых ситуаций, характерных для основных сфер общения» [112]. В середине 80-х гг. были определены требования, предъявляемые к построению коммуникативных задач на иностранном языке [113]. Таким образом, одним из наиболее важных условий интенсификации процесса обучения иноязычной устной речи была разработка такой методики, которая обеспечивала бы возникновение у учащихся коммуникативной и познавательной потребностей в изучаемом языке.

Вместе с тем, сохранялась проблема недостаточной теоретической обоснованности и разработанности применяемых в практике методик. Советский философ Н.К. Вахтомин в начале 70-х годов писал: «Явления, взятые эмпирически, т. е. вне их сущности, создают ложный взгляд на действительность; явления же, рассматриваемые в свете сущности (а именно это и составляет содержание теории), отражает предмет таким, каков он есть» [114]. В целях систематизации знаний в области обучения говорению, усовершенствования учебного процесса и разработки перспективного плана, Е.И. Пасовым были изложены методологические принципы и, с опорой на ключевые аспекты, разработана теория-модель процесса обучения говорению. В качестве переменных для теории-модели были выбраны пять аспектов процесса обучения говорению: 1) конечная цель, 2) путь к этой цели, 3) условия обучения, 4) усваиваемый материал, 5) средства обучения (упражнения) [115].

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода методика обучения чтению на иностранном языке приобрела новое направление. Этот подход выявил ресурсы иноязычного образования как средства оперативного получения информации через книги, журналы и газеты. Обучение таким коммуникативно-познавательным видам чтения, как изучающее, ознакомительное и поисковое, предполагало опору на активную умственную деятельность учащихся, в результате чего у них формировались навыки и умения, присущие реальным познавательным и эмоциональным процессам при работе с текстом или книгой. Однако активно применяемые на практике в общеобразовательных школах имитативно-интуитивные приемы обучения иностранному языку, особенно в младших и средних классах, препятствовали процессу успешного овладения чтением в старших классах. Старшеклассники испытывали затруднения при чтении иноязычных текстов в силу того, что навыки, приобретенные ими имитативно-интуитивным путем, быстро утрачивались,

лексические единицы были разрозненными и немногочисленными, а грамматическая система изучаемого языка практически не осознавалась. Отсутствие у старшеклассников достаточной языковой подготовки и несформированность умений сознательного восприятия содержания иноязычного текста впоследствии оказывали тормозящее воздействие на обучение в вузе.

В 80-е годы возникали многочисленные дискуссии о невозможности обучения иноязычной речи без усвоения учащимися грамматических и лексических правил, отражающих систему языка [116,117]. Решение данной проблемы с сохранением положительных сторон коммуникативного подхода к обучению чтению П.К. Бабинская, Г.А. Иванова, Т.И. Рябухина видели в предварительной семантизации определенной части языкового материала, обеспечивающей первичную идентификацию иностранного слова с понятием родного языка и включения в процесс смыслового анализа читаемого текста элементов языкового анализа формы, значения особенностей и закономерностей функционирования слов, словосочетаний и грамматических конструкций [118].

В школьных учебниках по иностранным языкам количество упражнений, направленных на усвоение лексических материалов, было незначительным по количеству и однообразным по содержанию. В преобладающем большинстве это были задания на перевод отдельных предложений с иностранного языка на русский. В связи с этим в начале 80-х гг. появилась существенная необходимость в разработке комплексов специальных упражнений, способствующих осознанию и запоминанию новых лексических единиц. П.К. Бабинской и Г.А. Ивановой были выделены этапы овладения непосредственно лексической стороной текста и определены виды упражнений для каждого этапа [118]. Представленный комплекс упражнений позволял существенно интенсифицировать процесс обучения чтению как в школе, так и в вузе.

В основных направлениях экономического и социального развития СССР на 1986–1990 годы указывалось на необходимость повышения масштабов применения современных и высокопроизводительных электронно-вычислительных машин. Характерной особенностью в развитии методики 80-х гг. стала дискуссия среди ученых о компьютеризации учебного процесса. ЭВМ стала использоваться как средство и метод обучения. К вопросу эффективности применения аудио-визуальных и технических средств, а также программирования в процессе общего иноязычного образования советские методисты обращались еще в 60–70-е гг. (И.Ф. Комков, Е.А. Нехай и др.) [81, 119, 120]. В 80-е годы дискуссия была продолжена.

Закономерно, что о системности использования компьютера говорить было преждевременно, однако в начале 80-х гг. в БССР проводились первые экспериментальные исследования, направленные на поиск рациональных приемов внедрения компьютеров в практику обучения. Применение ЭВМ в процессе обучения шло по нескольким направлениям. В основном она применялась для автоматизации административно-управленческих работ, расчетов при проведении лабораторных работ, самостоятельных заданий. Вместе с тем к середине 80-х гг. начало формироваться новое направление применения вычислительной техники в обучении – создание «человеко-машинных систем, ориентированных на самостоятельную работу обучаемых в режиме диалога и масштабе реального времени и приближающихся по своим дидактическим показателям к индивидуальной работе учителя с учеником. Такой вид систем получил название “автоматизированных обучающих систем – АОС”» [121]. АОС рассматривались в качестве возможности разгрузки преподавателя от ряда трудоемких, часто повторяющихся учебных операций нетворческого типа (докоммуникативный этап), связанных с предъявлением учебной информации и контролем знаний. На базе

АОС разрабатывались обучающие курсы по предметам в основном естественнонаучного цикла. Исследовались также и возможности применения ЭВМ в процессе обучения иностранному языку. К 1985 году в СССР было зарегистрировано 11 автоматизированных обучающих курсов по английскому, 4 – по немецкому, 2 – по французскому языкам [121].

Эффективности обучения иноязычному общению в условиях компьютерного обучения в 80-е гг. были посвящены работы В.В. Колесникова, А.Н. Малашкевич, Е.А. Маслыко, А.А. Метлюк, Г.В. Нехай, О.А. Нехай, В.Ф. Толстоуховой, Л.И. Трибис и др. [122,123].

Е.А. Маслыко подчеркивал возможность достижения высокого уровня интенсивности учебной деятельности в условиях компьютеризации, сформулировал принципы осуществления работы с текстом с учетом особенностей компьютерного обучения, рассматривал стилистический аспект методики работы с художественным и специальным типами текстов [124].

Анализ функциональных возможностей переводящих устройств для реализации коммуникативных задач иноязычного образования, выделение тенденций в развитии микро- и макропереводящей техники, среди которых были «дальнейшее совершенствование, усложнение и обогащение лингвистического обеспечения при одновременном упрощении доступа к нему», были проведены в работах С.М. Володько, В.В. Колесникова, А.А. Малашкевич, С.А. Нехай, Л.И. Трибис [124, 125].

К возможностям применения ТСО как эффективного средства общего иноязычного образования обращались С.М. Володько, М.И. Захаревич, З.Ф. Корнева и др. Л.В. Сундукова описала опыт использования учебных программ радио и телевидения для обучения иностранным языкам в Великобритании [126]. Психологические особенности аудирования иноязычной речи были описаны Л.П. Павловой [127], Л.А. Домнич [128]. Л.С. Брешмидт,

З.А. Плюхина, И.А. Щербакова сформулировали методические требования к организации учебных занятий с использованием аудио-визуальной техники, теоретически обосновали виды и приемы работы с кинофрагментами, разработали системы упражнений и апробировали возможности их использования на разных этапах учебной деятельности [129]. Кроме того, к 1985 году П.К.Бабинской, А.Г. Костюком и Е.А. Маслыко на базе кафедры методики преподавания иностранных языков МГПИИЯ были разработаны и опубликованы методические рекомендации по работе с диафильмами, слайд-фильмами, кинокольцовками, кинофрагментами и аудиотекстами в средней школе на уроках иностранного языка [130].

Исследованию путей правильной организации педагогического общения учителя с учащимися на уроках иностранного языка с целью интенсификации обучения школьников иноязычному общению во второй половине 80-х гг. были посвящены работы Т.П. Леонтьевой. В своей работе она сформулировала сущность педагогического общения на уроке иностранного языка как единство трех составляющих аспектов – коммуникативного, интерактивного и перцептивного, рассмотрела основные положения педагогического общения и предложила конкретные материалы для его оформления средствами английского языка [131].

В этот период Е.И. Пассов впервые определил требования, предъявляемые к построению коммуникативных задач, изложил методологические принципы и, с опорой на ключевые аспекты, разработал теорию-модель процесса обучения говорению. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода методика общего иноязычного образования приобрела новое направление.

К числу важных методических проблем исследовательского периода можно отнести:

– определение категориальных понятий (С.Б. Аблам, И.Ф. Комков, Е.И. Пассов);

– отбор учебного материала, разработку научно обоснованных систем упражнений (А.А. Арясова, С.Б. Аблам, П.К. Бабинская, Г.А. Иванова, И.Ф. Комков, Е.А. Маслыко, В.Ф. Сатинова);

– программированное управление учебным процессом и создание его статистического эталона (А.А. Вейзе, В.В. Колесникова, А.Н. Малашкевич, Е.А. Маслыко, А.А. Метлюк, О.А. Нехай, Г.В. Нехай, Л.И. Трибис);

– методику комплексного применения технических средств обучения (С.Б. Аблам, П.К. Бабинская, А.Н. Бардиловский, Л.С. Брешмидт, А.Ф. Будько, С.М. Володько, В.Л. Дашевская, Е.И. Дубовик, М.Е. Дубовик, М.И. Захаревич, З.Ф. Корнева, А.Г. Костюк, В.В. Колесникова, А.Н. Малашкевич, Е.А. Маслыко, Г.В. Нехай, Е.А. Нехай, З.А. Плюхина, А.В. Селезнев, В.Ф. Толстоухова, Л.И. Трибис, И.А. Щербакова);

– соотношение различных видов речевой деятельности (К.Г. Барвинок, П.Б. Гурвич, В.А. Портянников, В.Н. Ратников, Г.В. Рогова, Я.Г. Экк);

– изучение интерференции и транспозиции знания родного языка при обучении иностранному (С.Б. Аблам, В.Д. Аракин, Б.А. Бенедиктов, Е.М. Вашкевич, Е.М. Верещагин, В.А. Выхото, Л.А. Домнич, С.Л. Дорский, Е.Б. Карневская, Н.И. Князева, А.А. Метлюк, О.А. Нехай, Т.В. Поплавская, Я.Ч. Штундер);

– изучение эффективности раннего обучения (Б.А. Бенедиктов, Я.Ч. Штундер, Н.Т. Ерчак и др).

Период с 1970 по 1990 г. можно считать временем интенсивного развития научно-исследовательской деятельности в сфере общего иноязычного образования [132, 133].

2.3 Направления развития теоретического и методического аспектов общего иноязычного образования в Беларуси с 1990 по 2010 г.

В первой половине 90-х гг. формирование подходов к содержанию общего иноязычного образования происходило стихийно и с учетом прагматических целей под воздействием формирующегося социального заказа.

В 1989–1991 годах Л.В. Маришук в школах Минска были проведены исследования на определение уровня сформированности умений и навыков учащихся в сфере общего иноязычного образования [133, 48]. Аналогичные исследования были проведены Л.Г. Германович в 1994–1995 гг. в школах Бреста с использованием информативного теста И.А. Раппопорта. Анализ материала, полученного в ходе тестирования, показал, что 80 % результатов соответствовали неудовлетворительной оценке [135]. Близкие по значению данные были получены в результате исследования в школах Минска. После сопоставления данных (1985 и 1996 г.) были сделаны выводы об отрицательной динамике результатов контрольных срезов.

Причинами низкого уровня подготовленности школьников к общению на иностранном языке Л.Г. Германович считала недостаток учебного времени, бедность лексического запаса учащихся, интерференцию близкородственного языка, недооценку доминирующего способа восприятия и усвоения языкового материала, игнорирование дидактических принципов научности, систематичности и последовательности, доступности, обучения на высоком уровне трудностей, прочности знаний навыков и умений [135]. Отступлением от принципа доступности, по мнению Л.Г. Германович, было противоречие между высокими требованиями программы по иностранным языкам при безусловном дефиците времени и недостатке ТСО. Подтверждением отступления

от принципа прочности являлся идентичный запас лексических единиц у учащихся IX и XI классов. С целью интенсификации процесса общего иноязычного образования и ввиду невозможности увеличения учебных часов Л.Г. Германович обратила в исследовании внимание на необходимость поиска новых технологий обучения. Превосходство в уровне владения иностранными языками учащихся школ с углубленным изучением дисциплины Л.Г. Германович объяснила мотивированностью и контингентом обучаемых, высокой квалификацией учительского состава и большим количеством учебных часов. В отношении мотивированности Л.Г. Германович было отмечено, что лишь 20 % учащихся сочетали мотивы с практической реализацией в общем иноязычном образовании, а именно, предпринимали достаточно волевых усилий по овладению языками при самостоятельной работе [135].

В рамках мероприятий, направленных на повышение уровня знаний учащихся и приведение системы общего иноязычного образования Беларуси в соответствие с мировыми образовательными стандартами, Л.Г. Германович теоретически обосновала, разработала и апробировала технологию активизации освоения иностранных языков путем «накопления иноязычных лексических единиц как базы для развития всех видов речевой деятельности на иностранном языке». В качестве средства активизации усвоения речевых навыков Л.Г. Германович предложила вариант с использованием моделируемой языковой среды.

Значительным недостатком в организации общего иноязычного образования в 90-е гг. становилось отсутствие системности. Ни один из компонентов не обеспечивал владения минимумом, предусмотренным учебными программами. Основными причинами такого положения были:

- несоответствие целей обучения и используемой методики содержанию учебной деятельности учащихся и их речевой практике;
- отсутствие системы преемственности на каждом этапе непрерывного образования;
- неудовлетворительный отбор содержания общего иноязычного образования;
- необеспеченность учебного процесса учебниками, аудио-визуальными и дидактическими материалами;
- отсутствие национального УМК;
- недостаток квалифицированных кадров.

В этой связи усилия ученых в 90-е гг. были направлены в первую очередь на решение вопросов, связанных со стандартизацией содержания общего иноязычного образования, разработкой концепции и соответствующих программ, составлением национального учебно-методического комплекса и т. д.

К приоритетным направлениям в научной области в период с 1990 по 2010 г. можно отнести психолого-педагогические исследования, направленные на выявление закономерностей процесса обучения иностранным языкам, определения условий его протекания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (Г.М. Андрючкова, Л.В. Маришук, Е.А. Маслыко, Е.И. Негневицкая, А.П. Пониматко и др.), разработку перспективных методик и технологий с целью активизации процесса обучения иностранным языкам, в том числе с использованием информационных технологий и пр. (Н.Р. Аниськович, Л.Г. Германович, Н.И. Говорова, Ю.В. Маслов, И.В. Чепик и др.). Вместе с тем незначительное количество фундаментальных научных исследований (6) по сравнению с предшествующим периодом объясняется тем, что проблема общего иноязычного образования не входила в разряд приоритетных направлений развития науки Беларуси.

На недостаток системности общего иноязычного образования в начале 90-х гг. указывал Е.А. Маслыко. Он отмечал: «В современном обучении иностранным языкам оказались несбалансированными коммуникативная направленность овладения иностранным языком, сопоставительный анализ родного и иностранного языков и опора на имеющийся языковой опыт, путь к владению иностранным языком через преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции, взаимосвязанность обучения видам речевой деятельности и специализация формирования навыков и умений чтения, говорения, аудирования и письма, соотнесение языка и речи, а также речевой и неречевой коммуникации, этапы введения, тренировки и активизации языкового и речевого материала, уровни речепорождения и речевосприятия в овладении иностранным языком, процесс овладения иностранным языком и практика владения им» [136].

По мнению Е.А. Маслыко, для систематизации иноязычного образования необходимо было учитывать три основных требования:

1) создание лингвистической основы обучения данному иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и владения ими родным языком;

2) обучение определенному (полному или избирательному) варианту системы языка;

3) соответствие условиям реализации в обучении коммуникативной функции языка и овладение ей обучаемыми [136].

В начале 90-х гг. коммуникативный подход в осуществлении иноязычного образования на всех уровнях получил новый виток развития. Дискуссии ученых Н. И. Гез, Т. П. Леонтьевой, Е.И. Пассова были направлены на трактовку, анализ принципов коммуникативной компетенции, формулировку адекватной цели обучения иноязычной речи, поиск средств и приемов осуществления иноязычного образования [131, 137]. При заявленной в программах и учебниках направленности на

коммуникативное овладение иностранным языком подбирался нецелесообразный языковой материал для обучения, тематическая организация языкового и речевого материала не имела достаточной функциональной проработки, лингвистические основы общего иноязычного образования выражались в употреблении фрагментов существующих в языке грамматических и лексических явлений. В работе Л.В. Марищук было отмечено, что «никто еще не отказывался от изучения грамматики и реализации ее правил при освоении разговорной речи и даже при формировании речемоторных навыков. Вопрос состоит лишь в выявлении необходимого парциального времени, отводимого на изучение грамматики, и более точном определении наиболее оптимальных периодов ее изучения по курсам и классам. Так, в программах по иностранному языку для школ с углубленным изучением иностранного языка ознакомление с определенным грамматическим материалом предусмотрено со 2-го начального класса, а в обычных общеобразовательных школах – с 5-го класса» [48]. Л.В. Марищук ставила под сомнение эффективность применения текстуально-имитативного направления прямого метода в целях усвоения грамматических форм и отдавала предпочтение структурно-имитативному направлению, в основе которого принципы запоминания грамматических структур путем многочисленных упражнений.

В предыдущие годы в Беларуси (в составе СССР) дублировались руководящие документы Министерства просвещения и учебно-методические комплексы по иностранным языкам [Приложение А]. Английский язык в средних школах БССР, как и в школах других союзных республик, преподавали по учебникам серии А.П. Старкова. В 90-е годы в России основное место занял учебно-методический комплекс Т.Б. Клементьевой и Б. Монк. В свою очередь, Министерство образования Республики Беларусь в 1995 году приступило к изданию серии учебников белорусских авторов.

Основными принципами создания учебно-методического комплекса были: опора на родной (белорусский) язык, коммуникативная направленность, дифференциация и интеграция, осознанность, активность, наглядность, индивидуальный подход, воспитывающее обучение с целью обучения основным видам речевой деятельности – пониманию на слух, устной речи, чтению и письму. При подготовке новых учебников учитывались отечественный и зарубежный опыт, накопленный в теории и практике иноязычного образования. Создавая комплекс, авторы стремились активизировать речемыслительную деятельность учащихся, способствовать их всестороннему развитию, образованию и воспитанию средствами приобщения к культуре страны изучаемого языка. Поэтому для управления процессом обучения было предложено использовать структурно-функциональный подход и метод моделирования.

С целью разработки методики обучения иноязычному речевому взаимодействию учащихся учреждений общего среднего образования, Н.Р. Аниськович был отобран коммуникативный минимум, обеспечивающий речевое взаимодействие учащихся на иностранном языке, определены методические положения обучения в условиях группового сотрудничества, разработан комплекс упражнений и в ходе экспериментальной работы была проверена эффективность предлагаемой методики [138]. С учетом принципов коммуникативного метода в общем иноязычном образовании Н.Р. Аниськович рассматривала возможность достижения цели общего иноязычного образования посредством коллективного речевого взаимодействия в условиях группового сотрудничества на основе комплекса интерактивных упражнений. В работе подчеркивалось, что «учет когнитивного аспекта общения при использовании коммуникативного метода создает благоприятные условия для всестороннего развития личности учащегося,

обеспечивает целенаправленное планирование высказываний собеседников» [138].

Также на основе коммуникативно-когнитивного подхода и с учетом интерференции И.Г. Колосовской был разработан комплекс упражнений, направленный на обучение учащихся учреждений с углубленным изучением французского языка восприятию и пониманию иноязычной речи на слух в условиях мультилингвизма. Эффективность предложенной методики была проверена экспериментально. Однако применительно к общему иноязычному образованию ее использование не соответствовало дидактическому принципу доступности, хотя имело ценность в рассмотрении воздействия интерференции на успешность усвоения иностранных языков.

Одним из эффективных способов интенсификации общего иноязычного образования в начале 90-х гг. признавалось игровое моделирование общения на иностранном языке в учебных условиях. Разработкой содержания и структуры игрового моделирования в Беларуси в это время занимались В.П. Зайцева, Л.П. Леонтьева, Е.А. Маслыко, А.П. Пониматко, Л.М. Серeda, Ю.В. Стулов. Возможности проектной методики для развития самостоятельности, саморазвития и ответственности личности на уроках иностранного языка рассматривались в работе Ю.И. Куприяничик [139].

Повышение требований к практическому владению иностранными языками, недостаточное количество времени на его изучение и, соответственно, поиск путей интенсификации процесса в конце 80-х – начале 90-х гг. актуализировали использование компьютерных технологий в процессе иноязычного образования. Для систематизации различных форм применения компьютерных технологий в учебных учреждениях среднего и высшего образования в 1988 году в БССР была разработана Концепция информатизации образования, которая в качестве основных задач

выдвигала «эффективное управление познавательной деятельностью на основе активных методов обучения, которые стимулируют развитие творческих способностей, навыков и необходимости в самостоятельной работе, индивидуализации и интенсификации обучения» [139]. В целях интенсификации процесса обучения на всех этапах методистами Беларуси обосновывались и разрабатывались комплексы автоматизированных упражнений. Использование компьютерных программ для обучения коммуникативной деятельности описано в трудах Л.Н. Волчковой, С.В. Геденова, П.И. Сердюкова [141]. Развитие и формирование функционально-грамматических навыков посредством автоматизированных упражнений рассматривались А.И. Поповым [142]. Вопросы организации процесса самообучения иностранному языку на основе автоматизированных компьютерных курсов, принципы их структуризации рассматривались С.М. Володько, В.В. Лопатко, О.А. Нехай, которыми также был разработан и предложен оригинальный комплекс упражнений [143, 144].

Однако обеспеченность средних общеобразовательных школ в 1990 году электронными вычислительными машинами (ЭВМ) составляла всего 18 %, средних специальных учреждений – 53 %, ПТУ – 48 %, вузов – 45 % [139]. Таким образом, в плане реализации возможностей ТСО в общеобразовательной школе существовали трудности материального, временного, технического и организационного характера. Кроме того, Л.В. Маришук в диссертационной работе обращала внимание на необходимость решения вопроса об удельном весе аудио-визуальных средств в процессе обучения иностранным языкам [134].

К началу XX века использование компьютера в разных сферах деятельности человека создало предпосылки для разработки методов использования компьютерных технологий в учебном процессе. Различным подходам к классификации современных

информационных технологий в зависимости от лингводидактических задач, применяемых в процессе обучения иностранному языку, посвящена работа И.М. Капраловой [145]. С целью проверки эффективности использования компьютера (роста мотивации самостоятельности и качества знаний) при обучении иностранным языкам в 2004–2006 гг. учителями гимназии № 2 Бреста был организован эксперимент, который показал высокую результативность применения информационных технологий в иноязычном образовании [146].

Особенностями развития методики в 2000-е гг. были предложенные И.М. Андреасян проектная методика, кейс-технология, позволяющая организовать обучение иностранному языку, ориентированное на развитие способностей обучаемых решать конкретные жизненные ситуации, важные повседневные проблемы, с которыми они непосредственно сталкиваются; технология «иностраный язык через театр», драматизация (осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным, и стимулируется коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения учащихся к фактам и событиям), и дальтон-технология (индивидуально ориентированный на учащегося план овладения материалом по теме, проблеме).

Нестандартные виды работы в целях привития учащимся интереса к предмету и процессу обучения в целом, а также проблема контроля обученности иностранному языку учащихся средних школ, функции, формы, виды, задачи, объекты контроля рассматривались в работах А.В. Коньшевой [147].

Несмотря на большое количество проблем, с которыми столкнулась методика общего иноязычного образования Беларуси с момента принятия суверенитета, концептуально-реконструктивный период (1990–2010 гг.) характеризуется относительно небольшим количеством фундаментальных научно-исследовательских работ по

отношению к предшествующему. П.К. Бабинская, А.А. Мирский отмечали недостаточность теоретических исследований по овладению межкультурной коммуникацией и необходимость разработки теоретических основ и конкретных коммуникативно-когнитивных методик формирования стратегий изучения и использования иностранного языка в коммуникативной деятельности [148]. Деятельность ученых была направлена в первую очередь на стандартизацию образовательной системы, создание национального УМК, разработку концепции и программ. В методическом аспекте исследования были направлены на трактовку, анализ принципов коммуникативной компетенции, формулировку адекватной цели обучения иноязычной речи (Н.И. Гез, Т.П. Леонтьева, Е.И. Пассов), выявление закономерностей процесса обучения иностранным языкам, определение условий его протекания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (Г.М. Андрочникова, Л.В. Маришук, Е.А. Маслыко, Е.И. Негневицкая, А.П. Пониматко и др.), исследование влияния интерференции (Л.Г. Германович, И.Г. Колосовская), разработку перспективных методик и технологий с целью активизации процесса обучения иностранным языкам, в том числе с использованием информационных технологий и пр. (Н.Р. Аниськович, С.М. Володько, Л.Н. Волчкова, С.В. Геденов, Л.Г. Германович, Н.И. Говорова, В.П. Зайцева, Л.П. Леонтьева, В.В. Лопатько, Ю.В. Маслов, Е.А. Маслыко, О.А. Нехай, А.П. Пониматко, А.И. Попов, П.И. Сердюков, Л.М. Середа, Ю.В. Стулов, И.В. Чепик).

Большая часть проблем общего иноязычного образования, среди которых противоречие между содержанием генеральной цели и реальным владением речевыми навыками учащихся учреждений общего среднего образования, дисбаланс в спектре изучаемых языков, недостаточная квалификация педагогического состава и недооценка роли учителя, отсутствие преемственности на разных

ступенях образования, к 2010 году оставались нерешенными. Складывались предпосылки для коренного пересмотра всей системы общего иноязычного образования с использованием положительных черт, присущих кризисно-реформационному, поисково-исследовательскому и концептуально-реконструктивному периодам.

Учитывая тенденции и особенности кризисно-реформационного (1960–1970 гг.), поисково-исследовательского (1970–1990 гг.) и концептуально-реконструктивного (1990–2010 г.) периодов развития общего иноязычного образования в Беларуси, можно проследить, что проблемы несоответствия цели и результата на каждом этапе решались посредством ресурсного обеспечения, включающего научно-методический, учебно-методический, материальный, организационный и кадровый аспекты.

На основании проведенного исследования и полученных данных были выделены поэтапные и сквозные тенденции в аспектах ресурсного обеспечения развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. (Таблица 2.1).

Основополагающей сквозной тенденцией, определившей динамику развития ОИО с 1960 по 2010 г., является переориентация в подходах к целеполаганию с узко-утилитарных целей на культурологические. Сквозными тенденциями в аспектах ресурсного обеспечения развития ОИО являются: исследование влияния интерференции на усвоение иностранного языка в научно-методическом аспекте; разработка методики применения ТСО в учебно-методическом аспекте; дисбаланс в спектре изучаемых языков в организационном аспекте; недооценка значимости подготовки специалистов в кадровом аспекте; несоответствие технического оснащения кабинетов иностранного языка требованиям времени в материальном аспекте [149].

Поэтапные тенденции в научно-методическом аспекте ресурсного обеспечения развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г.: переход

от параллельного существования науки и практики – к их интеграции; от изучения лексики немецкого происхождения в старобелорусском языке – к исследованию влияния интерференции на усвоение иностранного языка; от исследования возможностей обучения устной речи – к возможностям речевого взаимодействия, что отражает коммуникативную направленность ОИО в концептуально-реконструктивный период.

Поэтапные тенденции в научно-методическом аспекте ресурсного обеспечения развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г.: переход от параллельного существования науки и практики – к их интеграции; от изучения лексики немецкого происхождения в старобелорусском языке – к исследованию влияния интерференции на усвоение иностранного языка; от исследования возможностей обучения устной речи – к возможностям речевого взаимодействия, что отражает коммуникативную направленность ОИО в концептуально-реконструктивный период.

В учебно-методическом аспекте поэтапные тенденции выражаются в: переходе от унифицированного на территории СССР УМК к национальному УМК с учетом двуязычия с использованием электронных образовательных технологий; от текстов идеологического содержания – к культурологическому содержанию УМК; от контроля языковых аспектов – к тестовому контролю языковых и устному контролю речевых навыков; от разработки активного метода – к интенсификации учебного процесса с использованием компьютерных технологий.

В организационном аспекте наблюдается трансформация личностных и государственных интересов в переходе от дисбаланса с преобладанием немецкого языка в 60-е гг. к преобладанию английского в 2000-е гг. В материальном аспекте – переориентация с недооценки значимости материально-технической базы к приведению ее в соответствие с современными требованиями.

Таблица 2.1 – Тенденции и особенности в аспектах ресурсного обеспечения развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г.

Аспекты ресурсного обеспечения					
Период	Научно-методический	Учебно-методический	Организационный	Кадровый	Материальный
1960–1970	<ul style="list-style-type: none"> – изучение лексики немецкого происхождения в старобелорусском языке – обучение устной речи 	<ul style="list-style-type: none"> – переработанный УМК с учетом развития устной речи – тексты псеологического содержания – контроль языковых аспектов – разработка методики программированного обучения 	<ul style="list-style-type: none"> – дисбаланс в спектре изучаемых языков с преобладанием немецкого – сохранение учебных часов 	<ul style="list-style-type: none"> – недостаток квалифицированных кадров 	<ul style="list-style-type: none"> – недооценка необходимости материального обеспечения кабинета иностранного языка
1970–1990	<ul style="list-style-type: none"> – предупреждение ошибок в условиях билингвального двуязычия – обучение связной речи 	<ul style="list-style-type: none"> – обоснование активного метода – устаревший УМК – контроль речевых аспектов – методика комплексного применения ТСО 	<ul style="list-style-type: none"> – дисбаланс в спектре изучаемых языков – упреждение выпускного экзамена – раннее обучение иностранным языкам 	<ul style="list-style-type: none"> – недостаток квалифицированных кадров 	<ul style="list-style-type: none"> – несоответствие материально-технической базы требованиям времени
1990–2010	<ul style="list-style-type: none"> – исследование в лингвистике интерференции на усвоение иностранного языка – обучение иностранному речевому взаимодействию 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и внедрение национального УМК на русском и белорусском языках – культурологическое содержание УМК – тестовый контроль языковых аспектов и устный контроль речевых аспектов – использование компьютерных технологий 	<ul style="list-style-type: none"> – дисбаланс в спектре изучаемых языков с преобладанием английского – увеличение учебных часов – подготовка к введению выпускного экзамена – дифференцированное обучение 	<ul style="list-style-type: none"> – недостаток квалифицированных кадров 	<ul style="list-style-type: none"> – привлечение материально-технической базы в соответствие с современными требованиями

Выводы по второй главе

1. Основываясь на периодизации, выявлено, что в *кризисно-реформационный период* (1960–1970 гг.), несмотря на незначительное количество фундаментальных научно-исследовательских работ, в БССР проводилась существенная работа в поисках эффективных способов решения задач ОИО. Ведущими направлениями в развитии методики переломного периода были влияние переводных и беспереводных методов на усвоение иностранного языка, сопоставление с родным языком обучающихся, обучение по речевым образцам и языковым моделям, методика программирования, применение технических средств. С целью рациональной организации учебного времени и активизации процесса усвоения знаний, умений и навыков была разработана методика соотношения фронтального и индивидуального контроля учащихся. Формально заявленные в законодательной базе меры по достижению генеральной цели общего иноязычного образования создали предпосылки для развития научно-исследовательской базы и определения общих черт активного метода обучения к началу 70-х гг. Особенностью развития общего иноязычного образования переломного периода в Беларуси была разработка идеи использования белорусского языка при обучении иностранному.

2. *Поисково-исследовательский период* (1970–1990 гг.) характеризуется началом эпохи коммуникативной методики, большим количеством фундаментальных научно-исследовательских работ в сфере общего иноязычного образования. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода методика общего иноязычного образования приобрела новое направление. К числу важных методических проблем исследовательского периода можно отнести определение категориальных понятий, отбор учебного материала, разработку научно-обоснованных систем упражнений, программированное управление учебным процессом и создание его

статистического эталона, методику комплексного применения технических средств обучения, соотношение различных видов речевой деятельности, изучение эффективности раннего обучения и др. Выявленными особенностями развития общего иноязычного образования в Беларуси были научное обоснование активного метода обучения, исследование результативности раннего обучения иностранным языкам, масштабное изучение интерференции и транспозиции знания родного языка при обучении иностранному. Это период поиска решения проблем несоответствия цели и результата общего иноязычного образования в Беларуси посредством научного и учебно-методического ресурсов.

3. С принятием Республикой Беларусь суверенитета и под воздействием нового социального заказа в *концептуально-реконструктивный период* (1990–2010 гг.) в сфере общего иноязычного образования сложилась ситуация, при которой приоритетным направлением в развитии науки стало создание образовательного стандарта и национального учебно-методического комплекса. Поиск путей реконструкции образовательной системы оказал замедляющее воздействие на развитие методики. Вместе с тем, учеными разрабатывались такие направления, как исследование влияния интерференции, разработка перспективных методик и технологий с целью активизации процесса освоения иностранных языков, использование информационных технологий, определение условий обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, которые представляются перспективными для достижения цели общего иноязычного образования в Беларуси. Однако низкий уровень речевых навыков выпускников учреждений общего среднего образования вследствие недооценки накопленного опыта в педагогической истории к 2010 году актуализировал поиск новых средств для достижения декларируемой цели общего иноязычного образования в Беларуси.

4. В отношении формирования цели ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. выражена сквозная тенденция, которая заключается в переориентации с узко-утилитарных целей на культурологические. Выявлены сквозные тенденции в аспектах ресурсного обеспечения общего иноязычного образования в каждый период его развития, а именно: исследование влияния интерференции на усвоение иностранного языка, разработка методики применения ТСО, дисбаланс в спектре изучаемых языков, недооценка значимости подготовки специалистов и несоответствие технического оснащения кабинетов иностранного языка требованиям времени. Установлены тенденции, характеризующие каждый период развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. в научно-методическом, учебно-методическом, организационном, кадровом и материальном аспектах ресурсного обеспечения.

ГЛАВА 3
ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В БЕЛАРУСИ

**3.1 Проблемное поле общего иноязычного образования
в Беларуси на современном этапе развития общества**

Система общего иноязычного образования представляет собой сложную структуру, неразрывно связанную с политическими, экономическими и другими общественными системами. Как любая система, она может и должна быть подвержена аналитическим и прогностическим действиям: выявлению ошибок и причин их возникновения в историко-генетическом аспекте, предотвращению тиражирования нерациональных действий, разработке путей достижения генеральной цели.

Прогнозирование в сфере образования является специальным комплексом научных исследований, направленных на выявление и постоянное уточнение информации о перспективах развития образовательной сферы государства и практики образовательных учреждений с целью опережающего поиска вероятных путей развития образования, своевременного принятия государственных решений в этой области и совершенствования системы [150].

В силу необходимости определения приблизительных ориентиров предполагаемого развития с момента принятия суверенитета Республикой Беларусь существенно возросла роль педагогического прогнозирования. Однако за последние два десятилетия работ, посвященных обоснованию механизмов разработки прогнозов, недостаточно. А.В. Рождественский при анализе теории и практики прогнозирования в области образования выделил две стадии:

1) стадия подготовки предпрогнозной информации, на которой достигается цель исследования истории развития образования, для чего применяются все методы общенаучного и педагогического исследования, а также выявляются прогнозные тенденции и фон.

2) стадия собственно прогнозирования, на которой достигается цель разработки педагогического прогноза, для чего используется метод экстраполяции тенденций его развития в сохраняющихся условиях (нормальный прогноз), в ухудшающихся условиях (пессимистический прогноз), в улучшающихся условиях (оптимистический прогноз).

Однако исследования, посвященные систематизации имеющегося в истории развития ОИО в Беларуси опыта (с выявлением характерных для республики особенностей), не проводились. Обнаруживаются противоречия между накопленным опытом в истории общего иноязычного образования в Беларуси и отсутствием научно обоснованной систематизации основных периодов, тенденций и особенностей его развития; необходимостью прогнозирования развития ОИО в Беларуси и отсутствием научного обоснования эффективного совершенствования данного процесса в историко-педагогическом ракурсе.

Выявленные в ходе исследования тенденции в аспектах ресурсного обеспечения общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г. приводили как к оптимистическим следствиям, так и к тормозящим, или регрессивным. «Успешность дальнейшего продвижения вперед будет определяться качеством ресурсного обеспечения образовательного процесса: научно-методического, учебно-методического, организационного, материального, кадрового. Ожидаемый результат во многом определит то, насколько полно школа будет учитывать сложившуюся в ней образовательную ситуацию в переходный период; будут ли созданы необходимые организационные условия для осуществления образовательного процесса в кон-

тексте поставленных задач; освоит ли учитель новые технологии обучения; готов ли он работать в режиме коммуникации» [151].

Как было отмечено выше, в результате реализации методологического конструкта историко-педагогического анализа было выявлено, что главной причиной противоречия между целью и реальным уровнем владения иностранными языками выпускников учреждений среднего образования в Беларуси на каждом рубеже было отсутствие оптимального соотношения ожиданий государства и личности. Стремление к отказу от авторитарных схем в период 1970–1990 гг. и ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение повлекли за собой усиление внимания к методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики.

С учетом обозначенных тенденций развития ОИО в каждый исторический период, на основе метода экстраполяции представляется возможным разработать прогностическую модель его развития (рисунок 3.1).

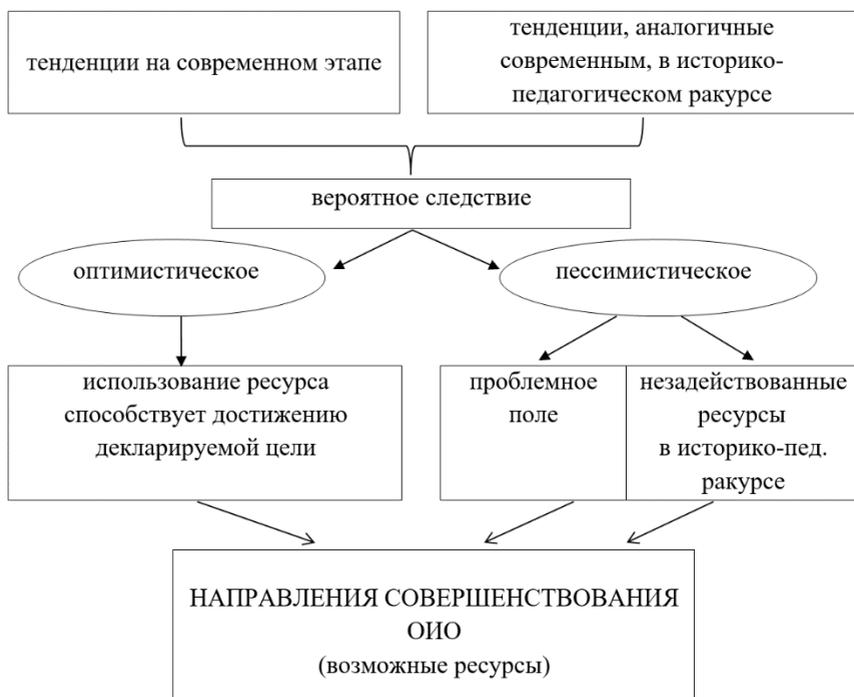


Рисунок 3.1 – Прогностическая модель развития ОИО в Беларуси в историко-педагогическом ракурсе

Модель включает следующие компоненты:

–тенденции развития ОИО в Беларуси на современном этапе, выявленные в результате теоретико-методологического исследования и проведенного опроса (смещение языкового баланса в спектре изучаемых языков в сторону преобладания английского, недостаточная обеспеченность учебных заведений квалифицированными педагогическими кадрами и техническими средствами, культурологическое содержание УМК, тестовый контроль языковых навыков, использование компьютерных технологий, увеличение количества учебных часов на дисциплину и введение выпускного экзамена, не-

достаточное количество научно-теоретических исследований по проблемам ОИО);

–тенденции, аналогичные современным, выявленные в процессе историко-педагогического исследования (введение профильных классов, административное регулирование образовательного процесса, недооценка проблемы обеспеченности педагогическими кадрами, недостаточное обеспечение кабинетов иностранного языка техническими средствами, дивергенция целей ОИО и централизованного тестирования) и их следствия (перегрузка учащихся, низкий уровень речевых навыков выпускников учреждений общего образования, дисбаланс в спектре изучаемых языков, проблема обеспеченности педагогическими кадрами, отсутствие преемственности в системе «школа–УВО»);

–прогностические оптимистические следствия текущих тенденций развития ОИО в Беларуси, способствующие достижению цели (повышение уровня речевых навыков выпускников вследствие увеличения количества учебных часов на дисциплину и введение выпускного экзамена, увеличение количества научно-теоретических исследований по проблемам развития ОИО, разработка механизмов решения кадровых проблем) и пессимистические следствия, позволяющие определить проблемное поле (перегрузка учащихся, упразднение выпускного экзамена, старение кадрового состава, формализм в усвоении иностранных языков, отсутствие преемственности в системе «школа–УВО»), прогнозируемые методом экстраполяции;

–направления совершенствования ОИО в Беларуси, которые предположительно осуществить посредством использования аспектов ресурсного обеспечения: научно-методического (разработка механизмов стимулирования научно-исследовательской деятельности, создание перечня приоритетных направлений диссертационных исследований, изучение и адаптация к применению эффективного зарубежного опыта по формированию коммуникативной компетент-

ности обучающихся), учебно-методического (достижение преемственности в системе «школа–УВО», вариативность образовательных программ по иностранному языку на третьей ступени общего образования с целью дифференциации личностных установок и снятия перегрузки учащихся), организационного (обязательное раннее обучение иностранному языку (первая ступень общего образования), вариативность организации процесса обучения на третьей ступени общего образования с учетом личностной ориентации на прохождение ЦТ, достижение баланса в спектре изучаемых языков, введение выпускного экзамена на третьей ступени общего образования), кадрового (обеспечение процесса общего иноязычного образования педагогическими кадрами с высоким уровнем владения речевыми навыками, разработка критериев оценки и повышения уровня речевых навыков преподавательского состава, привлечение преподавателей–носителей языка в систему иноязычного образования) и материального (обеспечение кабинетов иностранного языка техническими средствами в соответствии с современными требованиями, финансирование курсов повышения уровня речевых навыков педагогического состава), которые не задействовались в период с 1960 по 2010 г. или использовались недостаточно.

Первый этап при работе с прогностической моделью – определение тенденций развития образовательной системы на современном этапе.

Второй этап – выявление аналогичных тенденций и их следствий в историко-педагогическом ракурсе. Разграничение следствий на оптимистические (способствующие достижению декларируемой цели) и пессимистические производится методом экстраполяции и на основании имеющихся научно-обоснованных выводов об эффективности применения отдельных аспектов ресурсного обеспечения образовательного процесса.

Третий этап – определение на основе обозначенных пессимистических следствий проблемного поля в развитии образовательной

системы на современной стадии развития. В качестве способа решения обозначенных проблем может выступить использование при совершенствовании системы ОИО незадействованных или недооцененных в историко-педагогическом ракурсе аспектов ресурсного обеспечения образовательного процесса [152].

Предложенная прогностическая модель развития ОИО может препятствовать тиражированию применения нерациональных аспектов ресурсного обеспечения и использоваться для разработки эффективного совершенствования любой из существующих образовательных систем на основе историко-педагогического опыта с целью достижения декларируемой цели.

3.2 Направления совершенствования процесса общего иноязычного образования в Беларуси

Современное состояние общего иноязычного образования в Беларуси определяется наличием ряда тенденций, как общих, так и частных, среди которых:

- 1) глобализация в образовании;
- 2) централизованное управление процессом общего иноязычного образования. В Республике Беларусь в сфере ОИО разработан ряд документов, регламентирующих стратегическое развитие системы, которые не всегда исходят из образовательных интересов индивидуума – главного субъекта образовательного процесса постиндустриального общества;
- 3) коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку на всех ступенях общего среднего образования. Цель ОИО отражена в концепции программы «Иностранные языки» с учетом утверждения языков как действенного средства межкультурной коммуникации;
- 4) поиск методов интенсификации процесса обучения иностранному языку;

5) тенденция к смещению языкового баланса спектра изучаемых языков в сторону преобладания английского языка. Согласно статистическим данным на 2010 г. в Беларуси 74 % учащихся учреждений общего иноязычного образования изучали английский язык, 20,5 % – немецкий, 4,3 % – французский, 0,8 % – испанский. За период с 2000 по 2010 г. количество учеников, изучающих английский язык, выросло на 6,8 % [Приложение Б];

6) мотивация к овладению коммуникативной компетенцией. В соответствии с этой тенденцией с 2012/2013 учебного года введен обязательный выпускной экзамен с целью проверки речевых навыков выпускников учреждений общего среднего образования;

7) использование национального УМК по иностранным языкам с учетом принципов Европейской языковой образовательной политики;

8) недостаточный квалификационный уровень учителей иностранного языка;

9) недостаточное техническое обеспечение кабинетов иностранного языка. По результатам мониторинга 30-и школ Минска и Минской области, лингафонные кабинеты имелись в шести школах, в некоторых школах в распоряжении учителей иностранного языка были магнитофоны, произведенные еще в 80-х гг. [153].

В связи с усилением требований, предъявляемых социумом к уровню владения иностранными языками, и соответственным повышением статуса общего иноязычного образования, обусловленными ориентацией современной Беларуси на интеграцию в европейское и мировое образовательное пространство, возникает проблема совершенствования процесса общего иноязычного образования, которое должно быть направлено на снятие противоречий между декларируемой целью и реально существующим результатом.

На основании проведенного исследования состояния ОИО в историческом аспекте было выявлено, что главными факторами, дви-

жущей силой развития общего иноязычного образования в каждый исторический период были инновационные процессы, происходившие в социуме, которые определяли компоненты парадигм, а именно, изменение или уточнение цели общего иноязычного образования и механизмов ее достижения. Системный анализ проблемы достижения цели в историческом аспекте показал, что реализация прогностической модели может быть обеспечена при условии максимальной гармонизации государственных, общественных и личностных парадигм общего иноязычного образования, а также с учетом имеющегося опыта развития системы в основных аспектах ресурсного обеспечения.

Исследование периодов становления общего иноязычного образования дает основание констатировать, что в годы Советской власти государство признавало необходимость и потенциал этого вида образования с идеологической точки зрения, поэтому деятельность учреждений общего среднего образования подвергалась серьезному регулированию на всех уровнях ресурсного обеспечения процесса. Как отмечалось выше, ресурсное обеспечение процесса общего иноязычного образования включает научно-методический, учебно-методический, материальный, организационный и кадровый аспекты. Использование тех или иных ресурсов имело как положительные, так и тормозящие следствия, препятствующие приведению цели и результата в соответствие. Среди ресурсов развития общего иноязычного образования в Беларуси были выявлены ресурсы, дающие положительный эффект, способствовавшие регрессу, а также незадействованные ресурсы.

Актуализация недооцененных или незадействованных аспектов ресурсного обеспечения позволила определить направления совершенствования ОИО в Беларуси для достижения декларируемой цели посредством оптимального сближения государственных и личностных интересов.

Можно утверждать, что такие общие меры совершенствования общего иноязычного образования, как актуализация научно-методического ресурса, модернизация учебно-методического комплекса посредством интенсификации методов обучения, введение выпускного экзамена по иностранному языку, техническое оснащение кабинетов (материальный ресурс), деление классов на подгруппы (организационный ресурс) и т. д., за 50-летний период уже стали традиционными и во многом способствовали результативности процесса.

2010 год стал рубежом, на котором осознание проблем противоречия между целью и результатом актуализировали совершенствование общего иноязычного образования. Ресурсное обеспечение с 2010 г. стало включать деление классов на три подгруппы, увеличение учебных часов, введение выпускного экзамена, расширение национального УМК. Обозначенные ресурсы, относящиеся к категориям учебно-методического и организационного, уже использовались в истории развития общего иноязычного образования и способствовали эффективности процесса.

Однако по-прежнему остаются недооцененными ресурсы, среди которых фундаментальные научные исследования в области общего иноязычного образования, учет зарубежного и исторического опыта, кадровый аспект, возможности вариативности организации процесса обучения на третьей ступени обучения с учетом личностной направленности учащихся.

С учетом недооцененных в историческом ракурсе ресурсов обеспечения развития общего иноязычного образования в Беларуси, нами выделены направления совершенствования, которые могут способствовать достижению согласованности декларируемой цели и результата общего иноязычного образования в Беларуси:

1. Актуализация научно-методического аспекта. В ходе историко-педагогического исследования было установлено, что активизация государства в вопросах урегулирования проблем общего ино-

язычного образования в 60-е гг. послужила толчком к развитию научно-методического ресурса. Установлено, что за период с 1990 по 2010 г. в научном пространстве Беларуси было проведено относительно небольшое число (6) фундаментальных научных исследований по проблемам общего иноязычного образования, что может привести к нарушению процесса смены и преемственности научных поколений. За аналогичный промежуток времени в течение предыдущего исторического периода с 1970 по 1990 г. учеными, работавшими в научном пространстве БССР, было выполнено 12 диссертационных исследований. В этом отношении существенную роль может приобрести государственное урегулирование проблемы посредством внесения исследований в области общего иноязычного образования в состав приоритетных направлений развития науки Беларуси.

2. Учет зарубежного опыта. За пятидесятилетний период отсутствия фундаментальных исследований по изучению зарубежного опыта в поисках эффективных способов совершенствования процесса общего иноязычного образования является свидетельством того, что этот опыт мало изучен и не используется. Вместе с тем учет современных тенденций и эффективных методик общего иноязычного образования в странах, имеющих высокую результативность, подтверждает эффективность обязательного раннего обучения иностранному языку, использование ряда частных методов, таких как превалирование на уроках общения над изучением языковых аспектов, построение урока вокруг определенной темы, использование технологий, употребление учителем только иностранного языка в процессе проведения аудиторных занятий, а также обязательный акцент на кадровом ресурсе. Таким образом, возникает противоречие между потребностью современного общества в качественном общем иноязычном образовании и недостаточной теоретической изученностью положительного опыта зарубежных стран.

3. Совершенствование учебно-методического аспекта (содержание должно формировать поликультурную личность как носителя и транслятора ценностей национальной культуры, национальной культурной идентичности; формы и методы - активные, интерактивные, в открытом образовательном пространстве; роль электронных ресурсов и информационно-коммуникативных технологий с использованием глобальной сети Интернет; мобильности, летние школы, обмены, общение с носителями языка, языковые практики).

4. Обязательное раннее обучение иностранному языку на первой ступени общего образования. Вариативность общего иноязычного образования на третьей ступени обучения. Ориентация учащихся на прохождение централизованного тестирования, основное содержание которого составляет проверка усвоения языковых норм, противоречит достижению декларируемой цели общего иноязычного образования и не может выступать стимулом для развития коммуникативных навыков. Цель общего иноязычного образования – формирование коммуникативной компетентности – не сможет быть достигнута, до момента осознания дивергенции целей общего и профильного иноязычного образования. «До тех пор, пока мы будем готовить школьников к поступлению в вуз, а не к жизни, цели среднего образования не смогут быть достигнуты» (В.В. Краевский). Решение проблемы мотивации учащихся к формированию коммуникативной компетентности в 2010 г. было предложено решить посредством введения выпускного экзамена по иностранному языку, включающего проверку владения речевыми навыками, начиная с 2012/2013 учебного года. Однако, такая мера в дальнейшем может привести к перегрузке учащихся, противоречию дидактическому принципу доступности и, в свою очередь, утрате интереса к изучению иностранного языка. В соответствии с современными программными требованиями «перед учителями иностранного языка поставлена задача обучения учащихся основам иноязычного общения, обеспечения на этапе завершения школьного

образования уровня владения разговорными нормами изучаемого языка для успешного его использования в будущем в сфере избранной профессиональной деятельности» [154]. Ориентация учащихся на профильное овладение иностранным языком в рамках вуза и личностное стремление учащихся учреждений общего среднего образования к приобретению той коммуникативной компетентности, которая позволит им в будущем общаться вне профессиональных рамок, способствует перегруженности программного материала. Не все выпускники учреждений общего среднего образования нацелены на прохождение ЦТ по иностранному языку, основным требованием которого является глубокое и всестороннее владение языковыми нормами. Таким образом, необходимым является пересмотр структуры централизованного тестирования по иностранным языкам либо развитие вариативности образовательных программ по иностранному языку на третьей ступени общего образования. В частности, учитывая неоднородность личностных установок в уровне овладения речевым и языковым аспектами и в целях снятия проблемы перегруженности, возможно рассмотрение факультативной подготовки старшеклассников лексико-грамматическим языковым нормам с целью прохождения централизованного тестирования и соответствующая разгрузка программного материала. Разветвление ведущих аспектов на обязательные (речевые) и вспомогательные (языковые) позволит точнее определиться с ведущими методами обучения и снять проблему недостаточной мотивации старшеклассников к обучению. Таким образом, возможно, не меняя структуры ЦТ по иностранным языкам, а посредством пересмотра содержания факультативных занятий, введения вариативности общего иноязычного образования снизить риск перегруженности учащихся.

5. Активизация кадрового ресурса. На современном этапе развития общего иноязычного образования в Беларуси наибольшую актуальность приобрела проблема недостаточной подготовленности

кадров. Ведущая роль учителя в организации учебного процесса и качестве усвоения речевых норм неоднократно подчеркивалась на протяжении 50-летней истории. Учитель является не только организатором общения, но и непосредственным участником процесса. Выявлено, что одной из наиболее острых проблем в общем иноязычном образовании был и остается вопрос квалифицированности кадров. Требования к подготовке специалистов в области ОИО со стороны современных государства, общества и личности повышаются. Основными показателями квалифицированности кадров становятся не только профессиональное владение устной речью, способность организовать искусственную коммуникативную среду, в рамках которой возможно поддерживать у учащихся мотивацию к общению, но и общая образованность, способность целенаправленно повышать свой профессиональный уровень.

Изучение данных опроса, в 2012 году проведенного среди минских учителей иностранного языка первой и высшей квалификационных категорий, позволяют констатировать, что из 108 опрошенных оценивают свой уровень как «высокий» 35 % (из них 63 % высказались против специально разработанной системы оценки и прохождения проверки уровня их речевых навыков), «хороший» – 50 %, «удовлетворительный» – 10 %, «низкий» – 5 %. Кроме того, выявлено, что повышение качества речевых навыков достигается учителями в ходе самостоятельной целенаправленной деятельности, а специально разработанная система повышения уровня речевых навыков фактически отсутствует, что негативно сказывается как на качестве общего иноязычного образования, определяемого нами как соответствие декларируемой цели результату деятельности, так и на престижности профессии в целом.

Данные опроса также свидетельствуют о том, что среди преподавателей иностранного языка в школе 51 % составляют выпускники педагогических вузов, и 49 % – выпускники лингвистических

вузов, что объясняется высокой мотивированностью студентов педагогических вузов на работу в учреждениях общего образования.

В результате проведенного в 2010/12 гг. мониторинга качества организации образовательного процесса по иностранным языкам в 30 школах Минска и Минской области было выявлено, что 32% учителей иностранного языка исследуемых учреждений общего среднего образования работали без категории, 13% учителей имели стаж менее года, 25% имели стаж от года до пяти лет. В период с 2009 по 2011 г. в МГЛУ квалификацию повышали лишь 5% учителей, прошли стажировку в стране изучаемого языка 4% учителей иностранного языка [153].

Повышение уровня подготовки преподавателей иностранного языка, совершенствование профильного иноязычного образования, мотивация устоявшихся педагогических коллективов, участие учителей в международных стажировках, финансовая поддержка совершенствования речевых навыков педагогического состава в рамках академической мобильности могут во многом способствовать повышению качества речевых навыков преподавательского состава, росту престижности профессии и достижению декларируемой цели.

Актуализация обозначенных ресурсов, определение эффективных и регрессивных способов решения проблем, учет вероятных прогностических следствий современных тенденций с учетом историко-педагогического опыта носят рекомендательный характер и могут в перспективе способствовать гармонизации декларируемой цели и результата общего иноязычного образования в Беларуси.

Выводы по третьей главе

1. Охарактеризовано современное состояние общего иноязычного образования в Беларуси. Выделен ряд тенденций как общих, так и частных, среди которых: централизованное управление процессом общего иноязычного образования, коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку на всех ступенях

общего среднего образования, поиск методов интенсификации процесса обучения иностранному языку, тенденция к смещению языкового баланса спектра изучаемых языков в сторону преобладания английского языка, мотивация к овладению коммуникативной компетенцией, использование национального УМК, увеличение учебных часов на дисциплину.

2. На основании выявленных тенденций кризисно-реформационного, поисково-исследовательского и концептуально-реконструктивного периодов исследуемого процесса разработана прогностическая модель развития общего иноязычного образования в Беларуси. Прогностическая модель включает тенденции развития на современном этапе, аналогичные тенденции и аспекты ресурсного обеспечения (научно-методический, учебно-методический, организационный, кадровый и материальный аспекты) процесса в каждый исторический период, перспективы развития в историко-педагогическом ракурсе, спектр проблем на современном этапе, способы преодоления проблемного поля посредством использования эффективных и незадействованных аспектов ресурсного обеспечения развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010г. С учетом прогностической модели можно определить возможные следствия современных тенденций развития в отношении достижения декларируемой цели.

3. С учетом эффективных и недооцененных в историческом ракурсе ресурсов обеспечения развития общего иноязычного образования в Беларуси выделены направления совершенствования, которые могут способствовать достижению декларируемой цели:

– разработка механизмов стимулирования научно-исследовательской деятельности, создание перечня приоритетных направлений диссертационных исследований, изучение и адаптация к применению эффективного зарубежного опыта по формированию коммуникативной компетентности обучающихся;

– разработка электронных ресурсов и информационно-коммуникативных технологий с использованием глобальной сети Интернет, разветвление содержания ОИО на обязательные (речевые) и вспомогательные (языковые) аспекты для уточнения ведущих методов обучения и мотивации старшеклассников, вариативность образовательных программ по иностранному языку на третьей ступени общего образования с целью дифференциации личностных установок и снятия перегрузки учащихся, достижение преимущества в системе «школа–УВО»;

– обязательное раннее обучение иностранному языку на первой ступени общего образования, организация процесса обучения на третьей ступени общего образования с учетом личностной ориентации на прохождение ЦТ, достижение баланса в спектре изучаемых языков, усиление межнационального взаимодействия и межкультурной коммуникации;

– обеспечение процесса общего иноязычного образования педагогическими кадрами с высоким уровнем владения речевыми навыками, разработка критериев оценки и повышения уровня речевых навыков преподавательского состава, привлечение преподавателей–носителей языка в систему иноязычного образования, участие учителей в международных стажировках;

– обеспечение кабинетов иностранного языка техническими средствами в соответствии с современными требованиями, предоставление возможности связи с носителями изучаемого языка посредством глобальной сети Интернет, финансовая поддержка совершенствования речевых навыков педагогического состава и обучающихся в рамках академической мобильности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г. позволило сделать следующие выводы:

1. Уточнено понятие «общее иноязычное образование», которое рассматривается как процесс и результат развития поликультурной личности обучающихся средствами дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования при оптимальном соотношении личностных, общественных и государственных запросов. Уточнение понятия «общее иноязычное образование» обусловлено отсутствием в педагогике формализованного определения данного понятия; необходимостью конкретизации его признаков по отношению к родственным понятиям и установления методологических характеристик историко-педагогического исследования, актуализацией социальной значимости дисциплины «Иностранный язык» для развития поликультурной личности выпускника учреждения общего среднего образования.

Разработан научно обоснованный методологический конструкт историко-педагогического анализа развития ОИО в Беларуси, который может быть использован в качестве инструмента для выявления причин расхождения и путей согласования государственно-общественной и личностной парадигм ОИО для повышения его результативности и достижения декларируемой цели, а также в качестве ориентира в оценке фактического качества образовательного процесса в современном и/или историческом ракурсе. Содержание методологического конструкта историко-педагогического анализа развития ОИО в Беларуси представлено экономическими, политическими, социальными и культурными факторами, оказывающими воздействие на формирование декларируемой цели ОИО, расхождением компонентов образовательных парадигм (ценностей, прагматических целей, позиции личности, особенностей организации

образовательного процесса) на государственно-общественные и личностные в достижении результата.

2. *Обоснована периодизация развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г., которая определяет динамику изменений в целеполагании, тенденции и аспекты ресурсного обеспечения ОИО в каждый период.* Временные рамки выявленных периодов сопряжены с изменяющимися факторами, оказавшими влияние на актуализацию развития общего иноязычного образования, изменение или уточнение цели, отраженной в нормативно-законодательной базе, регулирующей деятельность учреждений общего среднего образования в рамках дисциплины «Иностранный язык». Основными периодами развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. являются: *кризисно-реформационный (1960–1970 гг.)*, который характеризуется актуализацией ОИО, кардинальным изменением декларируемой цели (с «чтения текстов» на «развитие речевых навыков») и содержания; *поисково-исследовательский (1970–1990 гг.)*, который отличается большим количеством теоретико-методологических исследований и разработок в области ОИО; *концептуально-реконструктивный (1990–2010 гг.)*, который представлен разработкой национальных концепций обучения иностранным языкам и определением цели ОИО как «формирование поликультурной многоязычной личности».

Теоретическая и практическая значимость созданной периодизации заключается в необходимости систематизации и обобщения историко-педагогического опыта, выявления общих черт и отличительных особенностей в тенденциях, определяющих направление развития ОИО в Беларуси каждого исторического периода, составления объективной оценки нововведений на современном этапе.

3. *Установлены и охарактеризованы тенденции развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г.* В отношении формирования цели ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. сквозная тенденция выражена в переориентации с узко-утилитарных целей на культурологические. Выявлены сквозные тенденции в аспектах

ресурсного обеспечения общего иноязычного образования в каждый период его развития, а именно: исследование влияния интерференции на усвоение иностранного языка, разработка методики применения ТСО, дисбаланс в спектре изучаемых языков, недооценка значимости подготовки специалистов и несоответствие технического оснащения кабинетов иностранного языка требованиям времени. Установлены тенденции, характеризующие каждый период развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010 г. в научно-методическом (переход от параллельного существования к интеграции науки и практики; от изучения лексики немецкого происхождения в старобелорусском языке – к исследованию влияния интерференции на усвоение иностранного языка; от исследования возможностей обучения устной речи – к возможностям речевого взаимодействия), учебно-методическом (переход от унифицированного на территории СССР УМК к национальному УМК с учетом двуязычия с использованием электронных образовательных технологий; от текстов идеологического содержания – к культурологическому содержанию УМК; от контроля языковых аспектов – к тестовому контролю языковых и устному контролю речевых навыков; от разработки активного метода – к интенсификации учебного процесса с использованием компьютерных технологий), организационном (трансформация личностных и государственных интересов в переходе от дисбаланса с преобладанием немецкого языка в 60-е гг. к преобладанию английского в 2000-е гг.), кадровом (тенденция недостаточного кадрового обеспечения процесса общего иноязычного образования в Беларуси) и материальном (переход от недооценки значимости к приведению материально-технической базы в соответствие с современными требованиями) аспектах ресурсного обеспечения. Выявленные сквозные и характерные для каждого периода тенденции развития ОИО в Беларуси могут служить ориентиром при совершенствовании существующей системы.

4. *Разработана прогностическая модель развития общего иноязычного образования в Беларуси с учетом выявленных тенденций кризисно-реформационного, поисково-исследовательского и концептуально-реконструктивного периодов исследуемого процесса, включающая тенденции развития на современном этапе, аналогичные тенденции и аспекты ресурсного обеспечения (научно-методический, учебно-методический, организационный, кадровый и материальный аспекты) процесса в каждый исторический период, перспективы развития в историко-педагогическом ракурсе, спектр проблем на современном этапе, способы преодоления проблемного поля посредством использования эффективных и незадействованных аспектов ресурсного обеспечения развития ОИО в Беларуси с 1960 по 2010г.:*

– разработка механизмов стимулирования научно-исследовательской деятельности, создание перечня приоритетных направлений диссертационных исследований, изучение и адаптация к применению эффективного зарубежного опыта по формированию коммуникативной компетентности обучающихся – в научно-методическом аспекте;

– разработка электронных ресурсов и информационно-коммуникативных технологий с использованием глобальной сети Интернет, разветвление содержания ОИО на обязательные (речевые) и вспомогательные (языковые) аспекты для уточнения ведущих методов обучения и мотивации старшеклассников, вариативность образовательных программ по иностранному языку на третьей ступени общего образования с целью дифференциации личностных установок и снятия перегрузки учащихся, достижение преемственности в системе «школа–УВО» – в учебно-методическом аспекте;

– обязательное раннее обучение иностранному языку, вариативность организации процесса обучения на третьей ступени общего образования с учетом личностной ориентации на прохождение ЦТ,

достижение баланса в спектре изучаемых языков, усиление межнационального взаимодействия и межкультурной коммуникации – в организационном аспекте;

– обеспечение процесса общего иноязычного образования педагогическими кадрами с высоким уровнем владения речевыми навыками, разработка критериев оценки и повышения уровня речевых навыков преподавательского состава, привлечение преподавателей–носителей языка в систему иноязычного образования, участие учителей в международных стажировках – в кадровом аспекте;

– обеспечение кабинетов иностранного языка техническими средствами в соответствии с современными требованиями, предоставление возможности связи с носителями изучаемого языка посредством глобальной сети Интернет, финансовая поддержка совершенствования речевых навыков педагогического состава и обучающихся в рамках академической мобильности – в материальном аспекте.

Использование прогностической модели развития ОИО в Беларуси может препятствовать тиражированию нерациональных путей в достижении декларируемой цели ОИО в Беларуси и использоваться для разработки эффективного совершенствования существующей системы на основе историко-педагогического опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейкова, Л.А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историко-теоретический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Ганущенко ; Ульяновский гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск, 2011. – 26 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Трухан, Е.В. Генезис содержания иноязычного образования: терминологический аспект / Е.В. Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 6. – С. 61–65.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243- 3.
5. Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением по иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1961. – № 1. – С. 11.
6. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов – М. : Ступени ; Инфра-М. – 2002. – 446 с.
7. Программа восьмилетней школы по иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1964. – № 5. – С. 19.
8. Карпышева, Н.М. Идэйна-палитычнае выхаванне на уроках англійскай мовы/Н.М. Карпышева // Народная асвета. – 1971. - №11. – С. 69.
9. Ратников, В.Н. Выхаванне інтэрнацыянальнай дружбы / В.Н. Ратников // Народная асвета. – 1966. - №6. – С. 67.
10. Комков, И.Ф. Коммуникативная цель обучения иностранным языкам / И.Ф. Комков // Коммуникация и обучение

иностранным языкам / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; Респ. межведомств. сб. – Мн. : Выш. шк., 1970. – С. 3–15.

11. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – С. 20.

12. Карпышева, Н.М. Идеино-политическое воспитание старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам (на материале изучения английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Карпышева / Белор. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Мн., 1975. – 26 с.

13. Пимачкова, Н.Н. Воспитание интереса к изучению иностранного языка у учащихся 5–8 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Пимачкова / Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького – Мн., 1975. – 23 с.

14. Пассов, Е.И. Определение понятия «коммуникативный метод» / Е.И. Пассов // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности : межвуз. сб. науч. тр. / ВГПИ ; редкол.: Е.И. Пассов [и др.]. – Воронеж, 1985. – С. 26–39.

15. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Постановление ВС СССР, 12 апреля 1984 г, N 13-XI // Собр. постановлений правительства СССР. – 1984. – С. 9.

16. Бим, И.Л. Особенности новой типовой программы по иностранным языкам в средней школе / И.Л. Бим, А.А. Миролубов. – М. : НИО содержания и методов обучения АПН СССР, 1986. – 13 стр.

17. Работа по переходной программе // Народная асвета. – 1984. – № 8. – С. 58 – 65.

18. Об организации преподавания иностранного языка в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2005. – № 3. – С. 3.

19. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М. : АРКТИ, 2000. – С. 40.

20. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2002. – № 3. – С. 21–28.
21. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 3. – С. 3–13.
22. Трухан, Е.В. Реализация воспитательного компонента общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г. / Е.В. Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 8. – С. 63–70.
23. Хведченя, Л.В. Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования (на примере классического университета) : дис....д-ра пед. наук: 13.00.01/ Л.В. Хведченя. – Минск, 2002. – С. 71.
24. Берков, В.Ф. Методология науки / В.Ф. Берков. – Минск : РИВШ, 2009. – С. 17.
25. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – С. 228.
26. Корнетов, Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования / Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2012. – 172 с.
27. Гадамер, Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики : пер. с нем. / Х.Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 699 с.
28. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.В. Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 477 с
29. Философы XX века: Вячеслав Степин : материалы республ. чтений ; Минск, 18 ноября 2004 г. / под ред. Я.С. Яскевич, В.С. Вязовкина. – Минск : РИВШ, 2005. – 258 с.
30. Равкин, З.И. Современные проблемы историко-педагогического исследования / З.И. Равкин // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 88–96.

31. Трухан, Е.В. Развитие содержания иноязычного образования в Беларуси с 1990 по 2010 год / Е.В. Трухан // Народная асвета. – 2012. – № 3. – С. 29–32.
32. Трухан, Е.В. Проблемы развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010 г. / Е.В. Трухан // Весці БДПУ. – Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2013. – № 3. – С. 29–33.
33. Трухан, Е.В. Исторические этапы развития содержания иноязычного образования в средней школе БССР (1960–1990 гг.) / Е.В. Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 55–61.
34. Снапковская, С.В. Реформирование средней школы в конце 50-х – начале 60-х годов XX в.: опыт и итоги / С.В. Снапковская. – Минск : Нац. ин-т обр-ния, 1997. – 15 с.
35. Капранова, В.А. Образовательные реформы: отечественный и зарубежный опыт / В.А. Капранова. – Минск: БГПУ, 2007. – 183 с.
36. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі / Науч.-исслед. ин-т педагогики МО БССР ; под ред. С.А. Умрейко [и др.]. – Мн. : Нар. асвета, 1968. – С. 530.
37. Новая программа по иностранным языкам для восьмилетней школы // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 3. – С. 9–38.
38. Об улучшении изучения иностранных языков в стране: Постановление Совета Министров СССР, 27 мая 1961 г., № 468 // Собр. постановлений Правительства СССР. – 1961. – № 9. – С. 74.
39. Об улучшении изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 4. – С. 8–15.
40. Ганущенко, Н.Н. Общеобразовательная школа в государственной политике Белорусской ССР (1976–1990 гг.) : дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Ганущенко Н.Н. ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2001. – 112 с.
41. Работа по переходной программе // Народная асвета. – 1985. – № 3. – С. 52–60.

42. Тамилка, А.Г. Проблемы школьного обучения иностранным языкам // Народная асвета. – 1988. – № 2. – С. 42–45.

43. История педагогического образования Беларуси: учеб.-метод. пособие /А.И. Андарало [и др.]; под общ. ред. А.И. Андарало. – Минск: БГРУ, 2011. – 284 с.

44. Бондаренко, Е.Г. Образование в Белорусской ССР: (итоги и перспективы) : [справочно-аналитическое пособие] / Е.Г. Бондаренко, А.В. Козулин, С.А. Поваляев; Мин-во нар. обр-ния БССР, Нац. ком-я ЮНЕСКО БССР. – Минск : Народная асвета, 1991. – 60 с.

45. Бейзеров, В.А. Интеграция белорусской системы образования в мировое образовательное пространство: учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов / В.А. Бейзеров; Мин. обр. РБ - Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2006.- 71с.

46. Зелянина, С.Н. О подходах к исследованию современной языковой образовательной политики стран Северной Европы. Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте. 2012 <http://www.sworld.com.ua/konfer29/973.pdf>.

47. Закирова, Г.Р. Современные тенденции формирования языкового поведения в Республике Татарстан (на примере города Набережные Челны) / Г.Р. Закирова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6–7. – С. 1529-1534.

48. Марищук, Л.В. Способности к изучению иностранного языка и новые подходы к накоплению лексического запаса / Л.В. Марищук. – Минск : НИО, 1997. – 188 с.

49. Трухан, Е.В. Проблема дисбаланса в спектре изучаемых языков в средней общеобразовательной школе Республики Беларусь / Е.В. Трухан // Проблемы и перспективы современного образования в России и зарубежных странах: сб. трудов междунар. науч.-практ. конф., Томск, 12 дек. 2012 г. / Институт неразрушающего контроля ; редкол.: М.В. Куимова [и др.]. – Томск, 2012. – С. 27–29.

50. Обучение иностранному языку в I–IV классах общеобразовательных школ республики / М-во нар. обр-ния БССР, Респ. учеб.-метод. каб. ; Мин. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Минск, 1990. – 28 с.

51. Аб рэспубліканскіх праграмах «Інфарматызацыя сістэмы адукацыі» і «Замежныя мовы» // Собрание декретов, указов Президента и постановлений Правительства Республики Беларусь : издание Администрации Президента и Правительства РБ. – Минск : Белполиграф, 1998. – № 3. – С. 72.

52. Пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 15 сакавіка 2010 г. № 36. Аб унясенні змяненняў у Пастанову Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 21.07.2008 № 58// Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь / рэд. Н.М. Лінькова. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2010. – № 6. – С. 6.

53. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1947. – 96 с.

54. Аблам, С.Б. Навучанне вуснай мове, чытанню і пісьму / С.Б. Аблам // Народная асвета. – 1966. – № 10. – С. 64–74.

55. Агапаў, М.Я. Вывучэнне сінанімічных словазлучэнняў / М.Я. Агапаў // Народная асвета. – 1963. – № 4. – С. 48–51.

56. Вайценкоў, С. Навучанне бесперакладнаму чытанню / С. Вайценкоў // Народная асвета. – 1968. – № 2. – С. 77–81.

57. Выхота, В.А. Вучыць гутарыць на замежнай мове / В.А. Выхота // Народная асвета. – 1960. – № 9. – С. 55–61.

58. Выхота, В.А. Уводны курс для 5 класа васьмігадовай і сярэдняй школ / В.А. Выхота // Народная асвета. – 1963. – № 8. – С. 64–73.

59. Гайдучык, С.М. Выразнае чытанне на ўроках / С.М. Гайдучык // Народная асвета. – 1966. – № 11. – С. 54–62.

60. Дубовік, Я.І. Развіцце гутарковай мовы на занятках у пачатку навучання / Я.І. Дубовік // Народная асвета. – 1960. – № 11. – С. 29–32.
61. Камкоў, І.Ф. Вучыць гутарыць на замежнай мове / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1960. – № 3. – С. 71–76.
62. Камкоў, І.Ф. Выкарыстанне нагляднасці пры навучанні гутарцы на замежнай мове / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1962. – № 6. – С. 52–58.
63. Камкоў, І.Ф. Камунікатыўны метады навучання / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1969. – № 4. – С. 74–80.
64. Камкоў, І.Ф. Месца і суадносіны перакладных і бесперакладных метадаў навучання замежным мовам / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1962. – № 10. – С. 61–65.
65. Камкоў, І.Ф. Некаторыя пытанні навучання замежным мовам ва ўводным курсе / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1963. – № 2. – С. 41–49.
66. Камкоў, І.Ф. Сістэма практыкаванняў для навучання замежным мовам / І.Ф. Камкоў // Народная асвета. – 1967. – № 9. – С. 55–64.
67. Кулакоў, К.М. Некаторыя пытанні метадыкі пачатковага навучання інтанацыі англійскай мовы / К.М. Кулакоў // Народная асвета. – 1967. – № 10. – С. 74–79.
68. Сцяцко, П.У. Выкарыстанне лексікі беларускай мовы пры навучанні нямецкай мове / П.У. Сцяцко, І.І. Чартко // Народная асвета. – 1965. – № 9. – С. 65–69.
69. Хазяеў, М.А. Чытанне і развіцце мовы вучня / М.А. Хазяеў // Народная асвета. – 1962. – № 4. – С. 52–57.
70. Чартко, І.І. Работа над словам на ўроку / І.І. Чартко // Народная асвета. – 1966. – № 2. – С. 67–71.
71. Чартко, І.І. Выкарыстанне лексікі беларускай мовы пры навучанні нямецкай мове / І.І. Чартко // Народная асвета. – 1965. – № 9. – С. 65–70.

72. Шкляева, А.С. Приемы навучання гутарцы / А.С. Шкляева // Народная асвета. – 1963. – № 1. – С. 54–62.

73. О перестройке преподавания иностранных языков в школе : (Из опыта работы) [Сборник статей] / Минский гос. пед ин-т иностр. яз. ; под общ. ред. И.Ф. Комкова. – Мн. : Учпедгиз, БССР, 1963. – 80 с.

74. Аблам, С.Б. Обучение устной речи на французском языке учащихся 5 класса средней школы (Белорусская ССР) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Б. Аблам ; Министерство просвещения РСФСР, Мос. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1967. – 19 с.

75. Шидловский, А.В. Слоўнікавая работа / А.В. Шидловский // Народная асвета. – 1964. – № 1 – С. 63–65 .

76. Дорский, С.Л. Постановка произношения некоторых английских согласных с учетом произносительных норм родного (белорусского) языка / С.Л. Дорский // Тезисы докладов XV научной сессии Минского госпединститута иностранных языков. – Мн., 1963. – С. 122–126.

77. Связь школы с жизнью : сборник статей / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А.А. Жданова ; [отв. ред. Ю.А. Самарин]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1966. – 115 с.

78. Вопросы методики обучения иностранным языкам : (материалы II республиканской конференции) / [редкол.: И.Ф. Комков (гл. ред.) и др.]. – Мн. : Минский гос. пед. ин-т иностр. яз., 1968. – 289 с.

79. Обучение иностранным языкам по речевым образцам и языковым моделям / Мин. гос. пед. ин-т иностр.яз. ; под общ. ред. И.Ф. Комкова. – Мн. : Нар. асвета, 1964. – 161 с.

80. Комков, И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе / И.Ф. Комков. – Мн. : Минский гос. пед. ин-т иностр. языков, 1966. – 208 с.

81. Комков, И.Ф. Система упражнений для обучения иностранным языкам в школе (программированное пособие) / И.Ф. Комков. – Мн. : Минский гос. пед. ин-т иностр. языков, 1966. – 228 с.
82. Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе : материалы к симпозиуму 19–21 января 1967 г. / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; под ред. И.Ф. Комкова [и др.]. – Мн., 1966. – 126 с.
83. Зрительно-слуховой метод обучения иностранным языкам в школе : сборник статей / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; под ред. И.Ф. Комкова. – Мн. : Нар. асвета, 1968. – 170 с.
84. Трухан, Е.В. Научно-исследовательский и методический аспекты содержания иноязычного образования в средней общеобразовательной школе Беларуси с 1960 по 1970 г. / Е.В. Трухан // Вестник МГЛУ. – Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2012. – № 1. – С. 13–27.
85. Комков, И.Ф. Коммуникативная цель обучения иностранным языкам / И.Ф. Комков // Коммуникация и обучение иностранным языкам / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; Респ. межведомств. сб. – Мн. : Выш. шк., 1970. – С. 3–15.
86. Проблемы активного метода обучения иностранным языкам / Минский гос. пед. ин-т. иностр. яз. ; под ред. И.Ф. Комкова. – Мн., 1970. – 197 с.
87. Комков, И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе / И.Ф. Комков. – Мн. : Выш. шк., 1970. – 259 с.
88. Коммуникативное обучение иностранным языкам / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; Респ. межведомств. сб. – Мн. : Выш. шк., 1970. – 205 с.
89. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Мн. : Выш. шк., 1974. – 335 с.
90. Комков, И.Ф. К вопросу о системе упражнений при обучении иностранным языкам / И.Ф. Комков // Тезисы докладов XVI научной сессии Минского ГПИИЯ, посвященной итогам научно-исследовательской работы за 1963 г. – Мн., 1964. – С. 86–89.

91. Аблам, С.Б. Интенсификация обучения иноязычной устной речи в школе (5–8 классы) / С.Б. Аблам. – Мн. : Выш. шк., 1974. – 144 с.
92. Арясова, А.А. Система упражнений для обучения устной речи на уроках английского языка в 8 классе общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по методике преподавания иностр. яз.) / А.А. Арясова. – Л., 1965. – 18 с.
93. Аблам, С.Б. Обучение французскому языку в V классе / С.Б. Аблам. – Мн. : Народная асвета, 1966. – 312 с.
94. Бахарева, М.А. Учебник французского языка для V класса (экспериментальный) / под ред. В.С. Цетлин, М.А. Бахарева, З.В. Калачева. – М. : Просвещение, 1964. – 251 с.
95. Миролюбов, А.А. О принципиальных вопросах методики / А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов // Советская педагогика. – 1963. – № 2. – С. 59–70.
96. Портянников, В.А. Обучение некоторым особенностям немецкой разговорной речи в школе / В.А. Портянников // Обучение связной иноязычной речи в средней школе ; под ред. И.Ф. Комкова. – Мн. : Народная асвета, 1970. – 158 с.
97. Сатинова, В.Ф. Монологическая речь как объект аудирования / В.Ф. Сатинова // Проблемы активного метода обучения иностранным языкам. – Мн. : Выш. шк., 1970. – С. 130–145.
98. Маслыко, Е.А. Упражнения-драматизация в обучении иноязычной речи на продвинутом этапе в средней школе / Е.А. Маслыко // Обучение связной иноязычной речи в средней школе. – Мн. : Народная асвета, 1970. – С. 74–89.
99. Ратников, В.Н. К вопросу обучения связной речи / В.Н. Ратников // Обучение связной иноязычной речи в средней школе. – Мн. : Народная асвета, 1970. – С. 99–136.
100. Аблам, С.Б. К вопросу об интерференции форм родного /белорусского и русского/языка в процессе формирования

произносительных навыков французской речи у учащихся V–VIII классов / С.Б. Аблам // Тезисы докладов XXII научной сессии Минского ГПИИЯ по итогам научно-исследовательской работы за 1969 г. – Мн. : Языкознание, 1970. – С. 2–7.

101. Оптимизация обучения иностранным языкам в средней школе/ М-во просвещения БССР ; науч.-исслед. ин-т педагогики. – Мн., 1976. – 94 с.

102. Метлюк, А.А. Некоторые аспекты просодической интерференции / А.А. Метлюк, Е.Б. Карневская // Экспериментальная фонетика : сб. науч. ст. / М-во высш. и сред. спец. образования БССР, МГПИИЯ. – Мн., 1974. – С. 140–158.

103. Леман-Абрикосов, Г.А. Обучение немецкой лексике / Г.А. Леман-Абрикосов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 272 с.

104. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Мн. : Выш. шк., 1974. – 335 с.

105. Штундер, Я.Ч. Особенности обучения устной речи в начальных классах (на материале усвоения английского языка) / Я.Ч. Штундер // Вопросы обучения и воспитания в I–III классах школы с началом обучения в 6 лет : сборник статей. – Мн. : Науч.-исслед. ин-т педагогики БССР, 1981. – С. 47–56.

106. Ерчак, Н.Т. О некоторых путях реализации возрастных возможностей учащихся при обучении иностранным языкам / Н.Т. Ерчак // Методика обучения иностранным языкам и использование ТСО в преподавании иностранных языков / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн., 1980. – С. 155–161.

107. Иващенко, Н.Ф. Советская психология об индивидуально-возрастных различиях при усвоении иностранного языка / Н.Ф. Иващенко // Теоретические и прикладные проблемы обучения иностранным языкам / МГПИ им. А.М. Горького. – Мн., 1983. – С. 131–137.

108. Методика преподавания иностранных языков и технические средства / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; под ред. С.Б. Аблама. – Мн., 1974. – 173 с.

109. Дубовик, Е.И. Разговорный английский в школе: пособие по развитию навыков устной речи для 5–10 кл. сред. шк. / Е.И. Дубовик, М.Е. Дубовик. – Минск : Нар. асвета, 1977. – 160 с.

110. Андреасян, И.М. О критериях оценки связности устной монологической речи учащихся старших классов школ с преподаванием ряда предметов на английском языке // Методика обучения устной речи и чтению на иностранном языке : сборник науч. статей / Мин. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн., 1986. – С. 109-116.

111. Нехай, О.А. Сравнительная типология английского и белорусского языков. – Минск : Выш. шк., 1983. – 173 с.

112. Пассов, Е.И. Определение понятия «коммуникативный метод» / Е.И. Пассов // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности : межвуз. сб. науч. тр. / ВГПИ ; редкол.: Е.И. Пассов [и др.]. – Воронеж, 1985. – С. 26–39.

113. Обучение устной речи в свете требований усовершенствованных учебных программ. Методические материалы и учебные задания слушателям курсов повышения квалификации учителей иностранных языков (английского) / М-во просвещения БССР, Респ. ин-т усовершенствования учителей. – Мн., 1987. – 45 с.

114. Вахтомин, Н.К. Генезис научного знания: факт, идея, теория / Н.К. Вахтомин. – М. : Наука, 1973. – 256 с.

115. Пассов, Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1983. – 199 с.

116. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2103 «Иностр. яз.» / И.В. Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120 с.

117. Методика обучения устной речи и чтению на иностранном языке : сб. науч. статей / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; редкол.: Е.А. Маслыко (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 1986. – 224 с.

118. Бабинская, П.К. О некоторых актуальных аспектах обучения чтению на иностранном языке в школе и вузе / П.К. Бабинская, Г.А. Иванова // Методика обучения устной речи и чтению на иностранном языке : сб. науч. статей / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; редкол.: Е.А. Маслыко (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 1986. – С. 116–126.

119. Комков, И.Ф. Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе: тез. респ. науч.-метод. конф., 21–22 дек. 1971 г. / редкол.: И.Ф. Комков (отв. ред.) [и др.]. – Мн. : БГУ им. В.И. Ленина, 1971. – 326 с.

120. Комков, И.Ф. Современные направления в методике обучения иностранным языкам / Мин. гос. пед. инст-т иностр. яз.: редкол.: И.Ф. Комков (гл. ред.) [и др.]. – Мн. : Выш. шк., 1970. – 162 с.

121. Каталог автоматизированных учебных курсов : (на базе типовых пакетов прикл. прогр.) / НИИ проблем высш. шк. ; сост. В.А. Новиков [и др.]. – Киев ; Москва, 1985. – 174 с.

122. Колесников, В.В. Компьютерное обучение: от переводящих устройств к автоматам с обучающей функцией / В.В. Колесников, А.Н. Малашевич // Система упражнений для обучения иностранным языкам : сборник науч. статей / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; редкол.: Е.А. Маслыко (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 1985. – С. 22–29.

123. Маслыко, Е.А. Интенсивный курс обучения английскому языку / Е.А. Маслыко. – Мн. : Выш. шк., 1989. – 238 с.

124. Маслыко, Е.А. Речедетальностное моделирование работы с текстом на предмет компьютерного обучения / Е.А. Маслыко // Система упражнений для обучения иностранным языкам : сборник науч. статей / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; редкол.: Е.А. Маслыко (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 1985. – С. 11–22.

125. Володько, С.М. Система компьютерного самообучения английскому языку (начальный этап) / С.А. Нехай, С.М. Володько // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание : межвед. сб. – Мн. : Выш. шк., 1988. – Вып. 3. – С. 32–35.

126. Сундукова, Л.В. Использование учебных программ радио и телевидения для обучения иностранным языкам в Великобритании / Л.В. Сундукова // Теоретические и прикладные проблемы обучения иностранным языкам / МГПИ им. А.М. Горького. – Мн., 1983. – С. 52–56.

127. Павлова, Л.П. Психологические особенности аудирования иноязычной речи / Л.П. Павлова // Методика обучения иностранным языкам и использование ТСО в преподавании иностранных языков / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн., 1980. – С. 155–161.

128. Домнич, Л.А. О взаимосвязи родного и иностранного языков при использовании наглядности / Л.А. Домнич // Теоретические и прикладные проблемы обучения иностранным языкам / МГПИ им. А.М. Горького. – Мн., 1983. – С. 137–145.

129. Брешмидт, Л.С. Кинофрагменты в обучении французскому языку: пособие для учителя / Л.С. Брешмидт. – М. : Просвещение, 1987. – 92 с.

130. Работа с компонентами учебно-методического комплекса по иностранному языку для средней школы : методич. рекомендации для учителя / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. ; сост. П.К. Бабинская [и др.]. – Мн., 1985. – Вып. 1. – 20 с.

131. Леонтьева, Т.П. Коммуникативный подход к обучению иноязычным отношениям / Т.П. Леонтьева. – Мн., 1994. – 24 с.

132. Трухан, Е.В. Развитие методики иноязычного образования в средней общеобразовательной школе Беларуси с 1970 по 1980 г. / Е.В. Трухан // Вестник МГЛУ. – Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2012. – № 2. – С. 144–158.

133. Трухан, Е.В. Экспериментальный период в истории развития иноязычного образования в средней школе БССР в 70-е–80-е годы XX века / Е.В. Трухан // Иностраннный язык в системе среднего и высшего образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Пенза – Москва, 1–2 окт. 2011 г. / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова; редкол. : Т.Б Косарева [и др.]. – Пенза, 2011. – С. 89–91.

134. Марищук, Л.В. Психолого-педагогические условия интенсификации процесса обучения лексике иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Марищук ; Белорусск. науч.-исслед. ин-т обр-ния. – Мн., 1992. – 18 с.

135. Германович, Л.Г. Активизация процесса освоения иностранных языков учащимися старших классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Германович / Нац. ин-т обр-ния. – Мн., 1997. – 122 с.

136. Маслыко, Е.А. Методические основы обучения иноязычному общению в системе непрерывного образования / Е.А. Маслыко // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн. : Выш. шк., 1991. – С. 10–25.

137. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

138. Аниськович, Н.Р. Обучение учащихся средней школы иноязычному речевому взаимодействию (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Р. Аниськович. – МГЛУ. – Минск, 2003. – 178 с.

139. Куприянчик, Ю.И. Использование проектной технологии для развития поликультурной личности на уроках иностранного языка / Ю.И. Куприянчик, Е.А. Мацкевич, Л.А. Назина // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2005. – № 4. – С.14–24.

140. Курбацкий, А.Н. Концепция информатизации образования / А.Н. Курбацкий, Н.И. Листопад // Народная асвета. – 1990. – № 11. – С. 6–10.

141. Волчкова, Л.Н. Компьютерные программы для обучения коммуникативной деятельности // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования / Л.Н. Волчкова [и др.]. / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн. : Выш. шк., 1991. – С. 26–29.

142. Попов, А.И. Использование автоматизированных упражнений в процессе формирования функционально-грамматического навыка / А.И. Попов // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования : сб. науч. трудов / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн. : Выш. шк., 1991. – С. 52–55.

143. Володько, С.М. Непрерывный курс компьютерного самообучения иностранному языку / С.М. Володько [и др.] // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования : сб. науч. трудов / Минский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Мн. : Выш. шк., 1991. – С. 42–47.

144. Володько, С.М. Особенности организации и управления самостоятельной работой студентов по иностранному языку в условиях использования ЭВМ / С.М. Володько // Актуальные вопросы языкознания и интенсификации преподавания иностранных языков / АН Беларуси, каф. иностр. яз. ; под ред. А.В. Данилович, М.И. Кускова. – Мн. : Навука і тэхніка, 1993. – С. 147–151.

145. Капралова, И.М. Различные подходы к классификации современных информационных технологий, применяемых в процессе обучения иностранному языку / И.М. Капралова // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2002. – № 1. – С. 18–21.

146. Турянская, И.А. Информационные технологии в иноязычном образовании: модно или эффективно? / И.А. Турянская // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2006. – № 1. – С. 18–25.

147. Конышева, А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку : материалы для специалиста образовательного

учреждения / А.В. Коньшева. – Минск : Четыре четверти, 2004. – 135 с.

148. Бабинская, П.К. Комуникативно-когнитивный подход к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации / П.К. Бабинская, А.А. Мирский // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2001. – № 1. – С.4–7.

149. Трухан, Е.В. Тенденции в развитии общего иноязычного образования в Беларуси с 1990 по 2010г. / Е.В. Трухан // Весці БДПУ. – Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2015. – № 4. – С. 33–38.

150. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Рождественский ; Акад. упр. МВД Рос. – М., 2005. – 20 с.

151. Баранова, Н.П. Дорогие читатели! / Н.П. Баранова // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2010. – № 1. – С.3.

152. Трухан, Е.В. Прогнозирование и модернизация системы образования на примере историко-педагогического исследования общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г. / Е.В. Трухан // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г./Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Мн.: БГУ, 2015. С.28-34.

153. Мониторинг качества организации образовательного процесса по иностранным языкам // Веснік адукацыі. – 2012. - №8. – С. 39-40.

154. Об организации преподавания иностранных языков (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) в общеобразовательных учреждениях в 2010/11 учебном году. Учебные планы, программы и примерное календарно-тематическое планирование // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2010. – № 3. – С. 4–18.

Национальный архив Республики Беларусь

1. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 532. Сводный статотчет Минпроса БССР и статотчеты облоно по всем показателям работы всеобуча за 1967/68 учебном году.

2. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 575. Сводный статотчет Минпроса БССР и статотчеты облоно по всем показателям работы всеобуча за 1969/70 учебном году.

3. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 594. Сводный статотчет Минпроса БССР и статотчеты облоно по всем показателям работы всеобуча за 1970/71 учебном году.

4. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 1504. Сведения министерства и облоно о распределении школ и учащихся по языку обучения; школах для детей с дефектами умственного и физического развития, школьных помещениях и технических средствах обучения в общеобразовательных школах и др. За 1976/77 учебный год.

5. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 1617. Сведения министерства и облоно о распределении школ и учащихся по языку обучения; школах для детей с дефектами умственного и физического развития, школьных помещениях и технических средствах обучения в общеобразовательных школах и др. За 1977/78 учебный год.

6. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 1742. Сведения министерства и облоно о распределении школ и учащихся по языку обучения; школах для детей с дефектами умственного и физического развития, школьных помещениях и технических средствах обучения в общеобразовательных школах и др. За 1976/77 учебный год.

7. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 1871б. Сведения министерства и облоно о распределении школ и учащихся по языку обучения; школах для детей с дефектами умственного и физического развития, школьных помещениях и технических средствах обучения в общеобразовательных школах и др. За 1976/77 учебный год.

8. Фонд 42. - Оп. 7. - Д. 508. Сведения министерства и облоно о распределении школ и учащихся по языку обучения; школах для детей с дефектами умственного и физического развития, школьных помещениях и технических средствах обучения в общеобразовательных школах и др. За 1980/81 учебный год.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Нормативно-правовые акты, регламентировавшие развитие общего иноязычного образования в СССР и БССР с 1960 по 1990 г.

Год принятия	Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР (36 №№ в год)	Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения БССР (после 1992 г. – Министерство образования) (12 №№ в год)
31.09.1958	<i>Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране»</i>	
1960		
1961	Постановление Совета министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (27 мая, № 468)	Постановление Совета Министров БССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (24 июля, № 435)
1962		
1963	Постановление «О соотношении иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях» (16 марта, № 197)	
1964		
1965		Об организации обучения учеников иностранным языкам в школах Брестской области (15 декабря, № 161)
1966	О мерах по улучшению преподавания иностранных языков в общеобразовательных школах РСФСР (20 июня, № 158)	
1967		
1968	<i>Письмо Министерства просвещения СССР «О разделе классов общеобразовательных школ на группы при изучении иностранного языка» (17 декабря, № 122-М)</i> Циркулярные письма: № 10 «О расширении преподавания французского языка в общеобразовательных школах РСФСР (20 февраля, № 55-М); № 12 «О выставлении оценок учащимся, оканчивающим СШ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке» (28 марта, № 88-	

	<p>М);</p> <p>№ 17 «Об использовании на работе молодых специалистов со знанием предметов на иностранных языках (4 июня, № 176-М);</p> <p>№ 9 «О подписке на газеты "Moscow News" и "Нувель де Моску" (3 января, № 2-М)</p>	
1969	<p>Приказы:</p> <p>№ 5 «О некоторых мерах по улучшению преподавания иностранных языков сельских восьмилетних школах РСФСР» (13 декабря, № 339);</p> <p>№ 13 «О неудовлетворительном выполнении Курским областным отделом народного образования постановления Совета Министров РСФСР от 16 марта, № 197 "О соотношении иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах, в средних специальных и высших учебных заведениях"» (8 апреля, № 81)</p>	<p>О разделе классов общеобразовательных школ на группы при изучении иностранного языка (3 февраля, № 2/2-40);</p> <p>Перспективный план издания литературы и дидактических материалов по иностранным языкам на 1970–1974 гг. (Народная асвета)</p>
1970	<p>Циркулярное письмо:</p> <p>№ 24 «О совершенствовании работы школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (3 июля, № 259-М)</p>	
1971		
1972		
1973	<p>№ 10 «О мерах по улучшению организации приема на факультеты иностранных языков педагогических институтов и комплектования школ, особенно сельских, учителями иностранного языка (13 февраля, № 30);</p> <p>№ 11 «О преподавании иностранных языков в сельских школах Тамбовской области» (21 марта, № 69)</p>	
1974	<p>№ 5 «Положение об общеобразовательной школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (28 декабря, № 576-М);</p> <p>№ 13 «О дополнении к положению (25.февраля, №93-М)</p>	

1975	Циркулярное письмо: № 33 «О недостатках в работе по изучению курса иностранного языка в сельских и поселковых средних школах» (31 июля, № 355-М); Приказ: № 30 «О работе Горьковского областного института усовершенствования учителей по выполнению ЦК КПСС «О работе по подбору и воспитанию идеологических кадров в партийной организации Белоруссии» (18.августа, № 244)	
1976	№ 28 «Об изучении английского языка в общеобразовательных школах РСФСР по единой серии учебников А.П. Старкова и Р.Р. Диксона (15 июня, № 309-М)	
1977	№ 29 «Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по иностранным языкам» (24 августа, № 366-М); № 31 «О поправке к учебному плану для школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке за 1977/1978 учебный год» (22 сентября, № 405-М)	
1978		
1979	№ 32 «О переходе общеобразовательных школ на новые учебно-методические комплексы по иностранным языкам» (30 июля, №3 77-М)	
1980	№№ 25, 26 «О проведении занятий по иностранному языку для учащихся IX–X классов (9 июля, № 286-М); № 33 «О преподавании иностранного языка в IV классах в 1980/1981 учебном году (23 сентября, № 387-М)	
1981	Приказ: № 23 «Об итогах работы органов народного образования и педагогических коллективов школ Воронежской области по переходу на новые условия обучения иностранным языкам» (23 июня, № 297)	

1982	Методическое письмо: № 26 «О работе по переходной программе по иностранным языкам в IX–X классах общеобразовательных школ РСФСР» (23 июня, № 185-М)	
1983		
1984	<i>Верховный Совет СССР одобрил документ «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (12 апреля)</i>	<i>ЦК КП Белоруссии и Совет Министров БССР приняли план совместных мероприятий по выполнению постановления (13 июля)</i>
1985		
1986		Приказ Министерства образования БССР «Об организации изучения иностранного языка в детских дошкольных учреждениях, первых классах школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке» (25 июня, № 117)
1987	Об утверждении положения об общеобразовательных школах с углубленным изучением иностранного языка (4 ноября, № 190)	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Сводные статистические отчеты о процентном соотношении изучаемых языков в БССР с 1960 по 1990 г. [НА РБ1–8]

Таблица В.1 – Сводный статотчет Минпроса БССР и статотчеты облоно по всем показателям работы всеобуча за 1967/1968 учебный год

Показатели	Городская и сельская местности					Сельская местность					Прим.
	Всего	Нем.	Англ.	Француз.	Испан.	Всего	Нем.	Англ.	Француз.	Испан.	
Кол-во средних школ, в которых преподаются ин. яз.	4753	4473	846	148	7	3939	3858	264	43	—	В ряде классов из-за отсутствия преподавателей не преподаются ин. яз.
Численность уч-ся 5-10 классов	880 457	624 772	223 927	30 758	1000	511 889	471 549	34 173	6167	—	695

Таблица В.2 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых иностранных языков в 1967/1968 учебном году

Иностранный язык	5–10 классы
Английский	25
Французский	3,5
Немецкий	71
Испанский	0,1

За 1968/1969 учебный год сводная таблица данных по показателям в архивах отсутствует.

Таблица В.3 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых иностранных языков в 1969/70 учебном году

Иностранный язык	5-10 классы
Английский	26,6
Французский	5,4
Немецкий	68,6
Испанский	0,3

Переход школ республики на установленное процентное соотношение изучаемых иностранных языков происходит крайне медленно. По сравнению с 1967 годом, общее количество учащихся 5-х классов, изучающих английский язык, увеличилось на 1,3 %, французский язык – на 0,4 %, испанский – на 0,2 %. Особенно неблагоприятно обстоит дело с выполнением установленного соотношения иностранных языков в сельских школах, где 90,2 % учащихся пятых классов продолжают изучать немецкий язык. Основной причиной медленного перехода школ на установленное соотношение в школах республики иностранных языков является недостаток кадров, в частности специалистов английского, французского и испанского языков.

Таблица В.4 – Количественное соотношение изучаемых в 1969/1970 учебном году иностранных языков в республике (по областям)

Область	Всего, чел.	Иностранный язык			
		Английский	Немецкий	Французский	Испанский
Брестская	136 725	33 330	96 217	6524	654
Витебская	134 141	33 130	96 307	4534	170
Гомельская	176 478	34 725	135 775	5224	754
Гродненская	106 687	37 448	66 159	2853	227
Минск					
Минская	172 517	45 039	121 000	6478	–
Могилевская	140 407	26 618	109 664	4125	–

Таблица В.5 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых в 1970/1971 учебном году иностранных языков

Иностранный язык	5–10 классы	5 класс	Село	
			5–10 классы	5 класс
Английский	26,9	27,6	8,4	8,9
Французский	5,0	5,7	1,6	1,6
Немецкий	67,6	65,8	90,0	89,5
Испанский	0,5	0,9	–	–

Значительные расхождения в процентном соотношении наблюдаются по показателям в областях и в Минске. Так, в Минске в 1970 году немецкий язык изучали всего 23,4 %, английский – 56,6 % учащихся, в то время как в Брестской области немецкий язык изучали 69,93 %, английский – всего 29,45 % учащихся.

Таблица В.6 – Количественное соотношение изучаемых в 1970/1971 учебном году иностранных языков в республике (по областям)

Область	Иностранный язык				
	Всего, чел.	Английский	Немецкий	Французский	Испанский
Брестская	142 353	34 808	99 541	7035	969
Витебская	138 020	35 711	96 394	5648	267
Гомельская	181 397	35 901	137 932	6343	1221
Гродненская	111 718	40 661	67 913	2874	270
Минск	74 660	42 247	17 459	13 215	1739
Минская	177 590	43 364	125 142	8988	96
Могилевская	142 004	27 825	109 527	4652	–

Таблица В.7 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых в 1976/1977 учебном году иностранных языков

Иностранный язык	5–10 классы
Английский	35,5
Французский	8,3
Немецкий	54,1
Испанский	1,9

Таблица В.8 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых в 1977/78 учебном году иностранных языков

Иностранный язык	5–10 классы
Английский	37
Французский	8,9
Немецкий	51,7
Испанский	2,2

Таблица В.9 – Процентное соотношение в школах республики изучаемых в 1980/81 учебном году иностранных языков

Иностранный язык	5–10 классы
Английский	42
Французский	10,2
Немецкий	44,7
Испанский	2,9

Таблица В.10 – Соотношение в спектре изучения иностранных языков в Республике Беларусь с 1990 по 2010 гг.

Иностранный язык	Учебный год				
	1991/1992	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2009/2010
Английский	56,4	65	67,8	71,7	74
Немецкий	26,6	25	24	22	20,5
Французский	12,6	9,9	6,9	5,3	4,3
Испанский	3,2	2	1,3	1	0,8

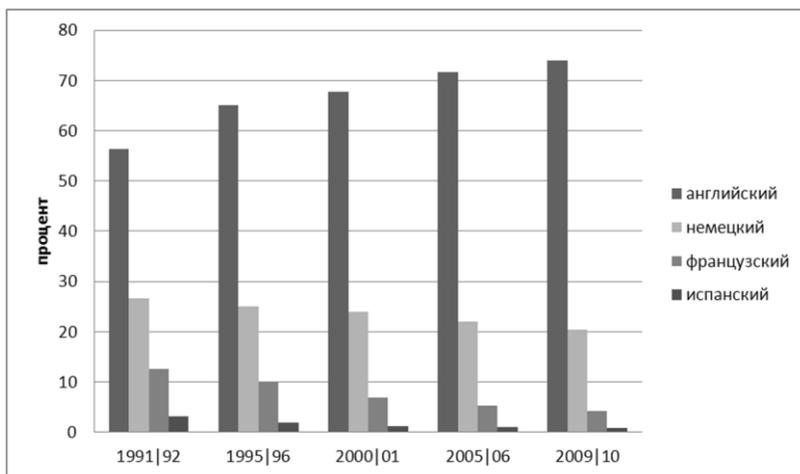


Рисунок – Диаграмма показателей изучения иностранных языков в учреждениях общего среднего образования в Беларуси с 1991 по 2010 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Нормативно-правовые акты, регламентировавшие развитие общего иноязычного образования в Беларуси с 1990 по 2010 г.

Дата	Событие
29.10.1991	Принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь»
25.05.1992	Утвержден приказ МО РБ «О соотношениях изучаемых иностранных языков в общеобразовательных школах Республики Беларусь»
21.08.1996	Утверждена концепция общеобразовательной школы
29.01.1998	Утверждена республиканская программа «Иностранные языки» на 1998–2006 годы
1998	Начата реформа общеобразовательной школы в Республике Беларусь
22.03.2007	Утвержден типовой учебный план начальной базовой, средней школы, гимназии, лицея, школы-интерната, учебно-педагогического комплекса на ступенях общего среднего образования № 22/46/25 (для 12-летнего обучения)
29.05.2009	Утверждена Министерством образования РБ Концепция учебного предмета «Иностранный язык»
24.11.2009	Утвержден Министерством образования РБ план мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса по иностранным языкам на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на 2010–2015 годы
15.03.2010	Утверждено Постановление Министерства образования РБ № 36 о внесении изменений в Постановление Министерства образования РБ от 21.07.2008 № 58: «30. У агульнаадукацыйных установах па вучэбным прадмеце “Замежная мова” ажыццяўляецца дзяленне класаў на 3 групы (група не менш 6 і не больш 10 вучняў). У выпадку, калі немагчыма сфарміраваць 3 групы, у кожнай з якіх не менш 6 вучняў, дазваляецца дзяленне класа на 2 групы, але не менш як 6 вучняў у кожнай з іх».
08.09.2010	Утверждены методические рекомендации по организации преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях, специальных общеобразовательных школах (школах-интернатах), учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования в 2010/2011 учебном году
26.10.2010	Утвержден приказ Министерства образования РБ № 660 «О совершенствовании преподавания иностранных языков»

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Перечень диссертационных исследований ученых Беларуси по проблемам общего иноязычного образования (1960–2010 гг.)

Период	Кол-во	Авторы	Тема диссертационного исследования	Номер специальности	Год защиты
кризисно-реформационный (1960–1970 г.)	3	Аблам С.Б.	Обучение устной речи на французском языке учащихся 5 класса средней школы: (Белорусская ССР)	732	1967
		Чертко И.И.	Лексика немецкого происхождения в старобелорусском языке		1967
		Хозяев М.А.	Филологическое образование в школах Англии		1969
поисково-исследовательский (1970–1990 г.)	12	Штундер Я.Ч.	Расширение словарного запаса учащихся в процессе самостоятельного чтения научно-популярных текстов		1970

			(на материале преподавания английского языка в 9 классе)		
		Шкляева Н.Н.	Обучение чтению и письму на английском языке учащихся V класса средней школы (на материале экспериментальных пособий)	13.731	1971
		Ратников В.Н.	Обучение грамматическому аспекту иноязычной речи учащихся школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке (на материале пассива)	13.00.02	1973
		Карпышева Н.М.	Идейно-политическое воспитание старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам (на материале изучения английского языка)	13.00.01	1975
		Новицкий Н.П.	Категория несоотнесенности/соотнесенности в немецком языке и ее функционально-переводческие	10.02.04	1975

			аналогии в белорусском языке		
		Пимачкова Н.Н.	Воспитание интереса к изучению иностранного языка у учащихся 5–8 классов	13.00.01	1975
		Андреасян И.М.	Методика обучения связной речи в 8 классе школы с преподаванием ряда предметов на английском языке	15.00.02	1980
		Бабинская П.К.	Обучение грамматическому оформлению устной речи на начальном этапе общеобразовательной школы (на материале групп настоящих и прошедшего неопределен. времен англ. глагола)	13.00.02	1982
		Павлова Л.П.	Методика обучения аудированию в старших классах средней школы	13.00.02	1983

		Выхото В.А.	Предупреждение ошибок при понимании немецких слов, сходных со словами родного языка в условиях близкородственного двуязычия (IX–X классы белорусской школы)	13.00.02	1986
		Леонтьева Т.П.	Обучение будущих учителей иностранного языка педагогическому общению на уроке с использованием видеотренинга	13.00.02	1989
		Часнок С.С.	Ситуативно-игровое обучение иноязычному устному общению на начальном этапе средней школы (англ. яз., 4 кл. средн. шк.)	13.00.02	1989
концептуально-реконструктивный (1990-2010)	6	Маришук Л.В.	Психолого-педагогические условия интенсификации процесса обучения лексике иностранного языка	13.00.01	1992
		Чепик И.В.			

			старших классах средней школы.		
		Говорова Н.И.	Самостоятельная внеурочная работа над иноязычной лексикой в старших классах средней школы (англ. яз.)	13.00.02	1994
		Маслов Ю. В.	Обучение иноязычному общению учащихся 5–7 классов школы с углубленным изучением английского языка	13.00.02	1996
		Германович Л.Г.	Активизация процесса освоения иностранных языков учащимися старших классов в общеобразовательной школы	13.00.01	1997
		Аниськович Н.Р.	Обучение учащихся средней школы иноязычному речевому взаимодействию	13.00.02	2003

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Методологические основания исследования развития общего иноязычного образования в Беларуси	6
1.1. Общее иноязычное образование как объект историко-педагогического исследования.....	6
1.2. Социально-историческая обусловленность развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г.....	28
Выводы по первой главе.....	58
2. Научно-методические и структурно-содержательные основы развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 2010г.	62
2.1. Теоретические и методические аспекты развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1960 по 1970г.....	62
2.2. Тенденции и особенности развития общего иноязычного образования в Беларуси с 1970 по 1990г.....	77
2.3. Направления развития теоретического и методического аспектов общего иноязычного образования в Беларуси с 1990 по 2010г.....	102
Выводы по второй главе	115
3. Прогностическая модель развития иноязычного образования в учреждениях общего среднего образования в Беларуси	118
3.1. Проблемное поле общего иноязычного образования в Беларуси на современном этапе развития общества.....	118
3.2. Направления совершенствования процесса общего иноязычного образования в Беларуси.....	122
Выводы по третьей главе.....	133
Заключение	135
Литература	140
Приложения	160

Научное издание

ТРУХАН Екатерина Владимировна

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ОБЩЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ
(1960–2010)**

Подписано в печать 15.06.2016. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 10,11. Уч.-изд. л. 7,91. Тираж 100. Заказ 471.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.