

в вузе. Также исчезла преемственность в школьных и вузовских формах учебной деятельности. Школа, может быть даже неосознанно, стала готовить «своих» выпускников, а не абитуриентов – будущих студентов вузов. Переход на тестовые технологии, т.е. освоение минимального стандартного набора знаний, умений и навыков, привел к тому, что среднестатистический выпускник школы не способен к самообучению – основному виду учебной деятельности в вузе. А это, в свою очередь, есть показатель отсутствия мышления, неспособности выдвигать нестандартные решения, т.е. проявлять «учебную креативность», что как раз особо ценится в вузе и опять-таки является важной составляющей профессиональных компетенций.

Вследствие всего вышесказанного новые требования ФГОС ВПО: большое число лабораторных и практических занятий, интерактивные формы обучения, привлечение профессионалов из различных областей деятельности к учебному процессу – очень своевременны. Они способствуют выработке навыков эффективной учебной деятельности, обогащению пусть и не собственным, но профессиональным и социальным опытом. Наложение этих образовательных стратегий позволит сформировать единое «поле понимания» химического знания, заложенного в учебных химических текстах.

Литература

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
2. Донских О.А. Где изысканность русской медлительной речи? // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 69–77.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодиагностика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
4. Ахметов Н.С. Общая и неорганическая химия. М.: Высшая школа, 2006. 742 с.
5. Неорганическая химия. Химия элементов: учебник: в 2 т. Т. 2 / Ю.Д. Третьяков, А.И. Мартыненко, А.Н. Григорьев, А.Ю. Цивадзе. М.: Изд-во МГУ; Академкнига, 2007. 670 с.
6. Неорганическая химия: учебник: в 3 т. / Под ред. Ю.Д. Третьякова. Т. 1: Физико-химические основы неорганической химии / М.Е. Тамм, Ю.Д. Третьяков. М.: Академия, 2004. 240 с.
7. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. 208 с.
8. Кузнецова И.В., Хмелев С.С. Трудности понимания учебных химических текстов // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования: Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 100–102.

Н.К. ИВАНОВА, профессор
М.Н. МИЛЕЕВА, доцент
Ивановский государственный
химико-технологический
университет

Между Сциллой и Харибдой: рассуждения о проблемах обучения английскому языку

В статье рассматриваются актуальные проблемы иноязычной подготовки в российских вузах в контексте требований к изменению научно-образовательной среды в нашей стране в связи с необходимостью формирования ее конкурентоспособного научного и образовательного имиджа. Обсуждается комплекс проблем, связанных с англофикацией – применением английского языка в образовательном и научном процессах, выявляются внешние и внутренние факторы неэффективности традиционных

отечественных методов обучения иностранному языку в российских вузах, приводится сравнение с основными европейскими подходами к преподаванию иностранного языка. На основе теоретических источников и собственной практики преподавания иностранного языка в техническом вузе описывается ряд эффективных приемов и необходимых мер для преодоления «языковой отсталости» России.

Ключевые слова: английский язык, система обучения иностранному языку в школе и вузе, европейские практики преподавания, интегративные методики, модульное обучение, языковой портфель

В одной из недавних публикаций журнала [1] поднимается проблема англофикации деятельности российских университетов для повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. В настоящей статье авторы продолжают обсуждение затронутого вопроса и излагают свой взгляд на процесс обучения иностранному языку в российском вузе и на возможности его совершенствования.

Востребованность английского языка в нынешних условиях необычайно высока, он все увереннее становится средством международного и даже внутринационального общения. Английский не имеет государственных границ, число людей, изучающих его во всем мире, значительно превышает число носителей. Статистика свидетельствует, что лингвистическая доминанта английского языка в научном социуме неуклонно возрастает, и именно он все активнее вытесняет прочие языки из индекса цитирования [2].

В образовательной сфере ключевым моментом стало владение английским языком для научной и профессиональной коммуникации, а подготовкой к этому может служить преподавание ряда основных дисциплин на английском языке. Напомним, что в международных рейтингах лидируют университеты из англоязычных стран. Другое важное преимущество введения преподавания на английском языке – возможность привлечения студентов из других стран для обучения в «своих» университетах. Так, по данным на 2004 г., в большинстве университетов Нидерландов все предметы ведутся на английском языке, а в уни-

верситете г. Маастрихт доля студентов из других стран составляет не менее 50% [3, с. 133]. Активно англоязычные программы обучения внедряются в университетах Малайзии, Гонконга, Китая, медленнее – в университетах Японии [3].

Заметим, что одним из основных критериев оценки эффективности работы российских вузов по итогам мониторинга 2012 г. было количество обучающихся в вузе иностранных студентов. При этом, как нам кажется, не учитывалась языковая «доступность» образовательной среды наших вузов, ориентированная только на национальный язык. Исключение англоязычных программ из-за невладения языком большинством преподавателей существенно ухудшает качество обучения, сужает образовательные горизонты и перспективы студента-иностранца и, как следствие, снижает его желание обучаться в России. Это серьезная стратегическая, прагматическая и методическая проблема, требующая специального обсуждения.

В отечественном образовательном пространстве сложилась непростая ситуация. Все заметнее проявляется неэффективность традиционных отечественных методов обучения иностранному языку, по окончании вуза лишь единицы могут уверенно пользоваться им в своей профессиональной среде. Между тем неординарные приемы преподавания, повышающие статус и качество знания английского языка, российскими методистами и преподавателями еще не наработаны. Таким образом, работники высшей школы оказались «между Сциллой и Харибдой»: с одной стороны – неизбежность модернизации и радикально-

го реформирования всего учебного процесса в связи с присоединением России к Болонскому процессу, с другой – крепко удерживающий российских педагогов консервативный «капкан» несовершенных методических традиций, не соответствующих действующим во всем мире международным стандартам преподавания иностранного языка.

Разработанный Европейским Союзом проект «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» унифицировал метод оценки и обучения для всех европейских языков. К сожалению, у нас, несмотря на проведенное экспериментальное исследование по отработке моделей обучения ИЯ студентов-нефилологов (2001–2004) и разработку УМО по лингвистическому образованию «Программы курса иностранного языка для неязыковых вузов» [4], уровневую систему языковой подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура) так и не удалось внедрить.

В настоящее время качество, содержание, продолжительность языковой подготовки в неязыковых вузах, ее материально-техническое обеспечение, кадровый состав преподавателей, возможности практического применения иностранного языка в реальном иноязычном окружении и т.д. значительно варьируются. Имеется целый ряд вузов (МФТИ, МИФИ, МАДИ, МГТУ «СТАНКИН», МИЭТ, ИГЭУ, ТПУ), которые традиционно поддерживают высокие образовательные стандарты в области языковой подготовки, и их опыт заслуживает изучения и распространения. Но в целом подготовка студентов и аспирантов инженерно-технических и технологических специальностей в этой области оставляет желать лучшего. Причины носят системный характер. Рассмотрим основные.

Отечественным вузам трудно конкурировать с зарубежными как по уровню преподавания английского языка, так и по степени владения им: отечественная методи-

ческая база до сих пор основывается на грамматико-переводном методе и содержательном подходе к обучению. Сама дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе долгое время считалась второстепенной и необязательной, а обучение ИЯ было ориентировано лишь на перевод адаптированных «специальных» текстов.

Как было установлено в результате анкетирования аспирантов относительно их мотивации при изучении иностранного языка в кандидатском семестре, наряду с потребностью в знании, важным для стимулирования познавательной деятельности оказался мотив саморазвития и достижения через иностранный язык личностно значимых результатов. Наименьшие баллы получили ответы, связанные с внешними требованиями (запросы рынка труда, научного сообщества). Коммуникативные мотивы не являются ведущими, из чего был сделан вывод, что практическая польза знаний по иностранному языку и их связь с успешностью научной карьеры осознаются аспирантами пока не полностью [5].

Несмотря на то, что иностранный язык в настоящее время преподают на протяжении десяти лет школьного цикла плюс, как минимум, еще двух лет в университете и что появились новые возможности для самостоятельного изучения иностранного языка, уровень владения им вряд ли значительно повысился.

Слабая языковая подготовка в школе стала особенно очевидной в условиях массовизации высшего образования, когда неизбежно опустилась планка отбора абитуриентов, что неоднократно отмечалось в публикациях отечественных [1] и зарубежных авторов [6; 7]. Неумение (и часто нежелание) студентов учиться, отсутствие у них четкой мотивации к получению высшего образования, нехватка интеллектуального кругозора ограничивают их возможности выбора сферы будущей профессиональной деятельности с использованием иностранного языка. Нередко вузовские

преподаватели вынуждены начинать обучение с начального этапа, а не переходить на следующий языковой уровень для достижения профессионально-ориентированных навыков.

К сожалению, проблема недостаточности общего школьного образования, усугубляемая несовершенной системой обучения в некоторых вузах, отсутствием в них эффективной системы менеджмента качества [8], является общей для многих стран мира [3, с. 137]. Главная причина этого — «сверхдемократизация» высшего образования, характерная и для нашей страны: в некоторых регионах число мест в вузах превышает количество абитуриентов, снижаются средние баллы ЕГЭ для поступления в вуз.

Некоторые шаги для преодоления указанных проблем в нашей стране уже делаются. Так, средний балл при поступлении в определенный вуз включен как один из критериев оценки деятельности учебного заведения; в 2013 г. было объявлено о восстановлении устной части ЕГЭ по иностранному языку, планируется введение обязательного экзамена по иностранному языку для всех выпускников школ. Ответный шаг, как нам представляется, остается за вузами: результат ЕГЭ по иностранному языку должен учитываться при зачислении абитуриента, а для некоторых специальностей технических и неязыковых вузов (информационные технологии, биотехнологии, экономика и т.д.) рассматриваться как один из профильных. По примеру некоторых вузов страны, одним из вступительных экзаменов в магистратуру должен стать экзамен по английскому языку.

Данный круг проблем является внешним по отношению к системе языковой подготовки в вузе, но и внутренние проблемы, в силу отсутствия общенациональной концепции обучения иностранному языку, также требуют оперативного решения. Так, при переходе на ФГОС не была решена задача непрерывного языкового образования

(бакалавр — магистрант — аспирант). В некоторых вузах изучение иностранного языка в магистратуре сокращено до одного семестра (36 часов), а занятия с аспирантами (из-за небольшого количества аудиторных часов) переведены на индивидуальную траекторию.

Согласно стратегическому плану развития науки и образования на ближайшие 20 лет не только структура образовательных учреждений, но также цели, содержание и форматы подготовки научно-педагогических кадров претерпят существенные изменения. Отечественной науке необходимо выходить на мировой уровень, громче заявлять о себе, что невозможно без иноязычной поддержки. Российским ученым потребуется определенный набор компетенций: запас терминологии по своей специальности; умение излагать основные тезисы и выводы; готовность вести самостоятельно переписку или переговоры с зарубежными научными партнерами на английском языке, принимать участие в конференциях и совместных исследованиях. Иными словами, будущим учёным еще на университетской скамье нужно учиться управлять своей научной и публикационной карьерой, которая немыслима без знания английского языка. Еще раз подчеркнем: для достижения столь серьезных целей потребуются солидный базис, т.е. соответствующая школьная и вузовская подготовка (бакалавриат). При их отсутствии, неумении магистрантов и аспирантов самостоятельно получать и совершенствовать знания не поможет ни большое количество аудиторных часов, ни заинтересованность со стороны научных руководителей и администрации вуза.

Однако главная проблема, как нам представляется, — все-таки содержательная. Назревшая необходимость реформирования системы образования заставляет пересмотреть доминирующие сегодня в отечественных вузах методические приемы и подходы к преподаванию иностранных языков в пользу современных инновацион-

ных технологий, учитывая огромные возможности, имеющиеся в глобальном образовательном пространстве. Как подтвердило специальное исследование, существует огромная пропасть между отечественными обучающими технологиями и международными языковыми стандартами [9].

Напомним, что зарубежная методология обучения английскому языку различает две его разновидности: английский как иностранный язык и английский в качестве второго, или международного, языка межнационального общения. Первая модель преподавания проповедует первичность получения информации о культуре и общественной жизни страны изучаемого языка и создание условий, имитирующих языковое поведение ее жителей. Однако при этом учащийся позиционируется как постороннее лицо, или «лингвистический турист», которому придется бороться за то, чтобы быть понятым и принятым чужим, иноязычным сообществом.

Концепция обучения английскому как второму иностранному ограничена средой, где он является официальным языком. Глобальное распространение английского языка обусловило появление и развитие его мировых вариантов (World Englishes). Согласно теории Б. Качру [10], плюрицентричность английского языка можно представить в виде трех концентрических кругов: «внутренний круг» (англоязычные страны), «внешний круг» (бывшие колониальные страны, где английский язык исторически используется как второй) и «расширяющийся круг» (страны Европы, Азии, Африки и т.д., где английский язык функционирует как иностранный). В двух последних английский язык в настоящее время «служит отправной точкой для науки и методологии» и приводит к феномену англофикации (Englishization), затрагивая такие важные области, как демографическая, идеологическая, общественная и оценочная, проникая, «обходя препятствия, создаваемые чиновниками, ответственными за

языковую политику», через литературные произведения, переводческие технологии, электронные СМИ и компьютер [10, с. 148–149]. Многие европейские страны, испытывая серьезное влияние английского языка во всех сферах общественной и культурной жизни (примером может служить Германия), постепенно переходят из «расширяющегося круга» (к нему относят и Россию) во «внешний», уделяя самое серьезное внимание языковой подготовке школьников и студентов. Так, Финляндия, система образования которой признается одной из лучших в мире, ориентируется на общеевропейские коммуникативные компетенции владения иностранным языком из шести уровней, широко практикуя билингвальное и трилингвальное обучение в школе [11].

К англофикации своей науки эти страны шли десятилетиями, тщательно моделируя и внедряя новые подходы к преподаванию английского языка, например интегративный. Этот принцип обучения требует, чтобы учитель-предметник был билингом и свободно владел профессионально-ориентированным английским языком, необходимым для поиска и анализа материалов, связанных со специальностью студента, изучающего ИЯ для профессиональных целей (ESP). Данный подход достаточно трудоемок и сложен, ибо необходима совместная разработка рабочих программ по обеим изучаемым дисциплинам для их органичной и эффективной интеграции и, конечно, нужны квалифицированные кадры. В российских условиях их можно подготовить через систему дополнительного образования по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», различные языковые курсы при вузе [5; 12]. Например, в нашем вузе в работе со студентами факультета фундаментальной и прикладной химии (учредители – ИГХТУ и Институт химии растворов РАН) на основе современной компетентностно-личностной концепции образования внедрена модель *креативного пре-*

подавания, базирующаяся на принципе интегративного познания через эвристико-синергетическую игру [13].

В 2013 г. совместно с кафедрой неорганической химии был осуществлен интегративный эвристический проект «Научное оборудование и физико-химические методы исследования». Студенты в течение одного семестра самостоятельно готовили материал о методах своей научной работы с представлением итогового письменного отчета в виде тезисов на английском языке. В них следовало отразить название применяемого прибора, его конструкционные особенности и основные характеристики, условия и методику проведения эксперимента. Из подготовленных тезисов были отобраны наиболее качественно и грамотно составленные, авторы которых выступили с соответствующим устным сообщением в рамках вузовских Дней науки.

Модульная организация языковой подготовки аспирантов обеспечивает возможность уровневого конструирования учебной деятельности (в соответствии с международными стандартами). Практика показала полезность для научной деятельности молодых ученых авторского курса «Анализ и структурирование научной статьи на английском языке». Данный модуль знакомит слушателей с алгоритмом анализа оригинальных статей и основами академического письма с целью развития навыков написания научных работ по результатам своих исследований.

Эффективным средством управления обучением и его качеством считается языковой портфель, однако его применение в российском образовательном пространстве распространяется очень медленно. Европейский языковой портфель (ЕЯП) имеет специальные дескрипторы, таблицы и опросные листы для объективной самооценки владения различными видами речевой деятельности и развития рефлексии. Во многих европейских и некоторых российских вузах работа с языковым портфелем

является обязательной частью программы обучения ИЯ. Балл за языковой портфель учитывается (до 20%) в общей оценке за курс [14, с. 57]. Наличие ЕЯП обеспечивает соблюдение принципа академической мобильности, а главное – вооружает студентов и аспирантов материалами для дальнейшей успешной самостоятельной научной коммуникации.

Таким образом, будущее высшей школы и превращение английского языка в рабочий язык российских ученых во многом зависит от методологического базиса, закладываемого в реформируемый образовательный фундамент именно сейчас. По всей видимости, интегративное обучение может стать удачной отправной точкой, где пересекутся интересы преподавателей – предметников и иностранного языка. Разработка обоюдовыгодных и взаимно привлекательных проектов обогатит и упрочит междисциплинарные связи, привлечет профессиональные и языковые знания с обеих сторон, обеспечит более осознанное отношение к иностранному языку как самих студентов, так и их научных руководителей в магистратуре и аспирантуре.

Поиск естественных точек соприкосновения между изучаемыми дисциплинами (в широком смысле – науками) и иностранным языком может стать первоочередной задачей всех неравнодушных преподавателей. Только сознательное выстраивание логических междисциплинарных связей и их органическая интеграция положительно повлияют на образовательный процесс и могут оказаться перспективным выходом из сложившейся ситуации.

Эффективной реструктуризации имеющейся системы вузовского и послевузовского обучения иностранным языкам мешает отсутствие в России национального образовательного стандарта, согласованного с принципами Болонской декларации и реалиями международного научно-образовательного сообщества [15].

Сложная задача англофикации деятельности российских университетов для повышения их конкурентоспособности на мировой арене требует комплексного решения: усовершенствования системы школьной подготовки по ИЯ, создания в вузе современной образовательной среды для непрерывного языкового образования на основе действенных технологий и интеграции с кафедрами, на которых магистранты и аспиранты выполняют научные исследования. Требуют изменений структура преподавания нового материала и принципы взаимодействия между преподавателем и студентами: обучаемые должны активно вовлекаться в учебный процесс, а не быть исключительно пассивными слушателями.

Важное условие достижения поставленных целей – четкая политика руководства вуза и Министерства образования и науки по обеспечению академической мобильности, международного научного сотрудничества.

Литература

1. Шестак В.П., Шестак Н.В. Рейтинговый курс: урок английского для вуза // Высшее образование в России. 2013. №1. С. 37–47.
2. Bordons M., Gómez I. Towards a single language in science? A Spanish view // *Serials* – 17(2), July 2004, p. 189.
3. Д'Анджело Дж.Ф. Кризис системы японского высшего образования: уроки азиатских стран, где английский язык является официальным (пер. с англ. З.Г. Прошиной) // *Личность. Культура. Общество*. 2012. Т. XIV. Вып. 4. № 75–76. С. 131–145.
4. Каменская А.С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки*. 2013. Вып. 12 (672). С. 9–20.
5. Иванова Н.К. О совершенствовании языковой подготовки аспирантов: опыт изучения мотивации // *Современные наукоемкие технологии*. 2008. Вып.4. С. 7–13.
6. Хино Нобуюки. Английский язык как международный в преподавательской практике (пер. с англ. Л.В. Кульчицкой) // *Личность. Культура. Общество*. 2012. Т. XIV. Вып. 1. № 69–70. С. 155–163.
7. McVeigh B. *Japanese Higher Education as Myth*. London: M.E. Sharpe. East Gate Books, 2002.
8. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С., Охотин И.С. Моделирование процессов иноязычной подготовки в вузе с позиций управления качеством // *Инженерное образование*. 2005. № 3. С. 136–143.
9. Тимин А.С., Милеева М.Н. Преимущества отечественных и зарубежных источников обучения английскому языку: в поисках эффективной образовательной технологии // *Материалы VI студенческой международной заочной научно-практической конференции*. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 350–363.
10. Качфу Б.Б. Мировые варианты английского языка: агония и экстаз (пер. Т.А. Ивановой) // *Личность. Культура. Общество*. 2012. Т. XIV. Вып. 4. № 75–76. С. 145–164.
11. Уллаканоя Р., Тергуефф Э., Дуфва Х. Роль фонетики в преподавании устной речи финским учащимся // *«Человек говорящий»: исследования XXI века. К 80-летию со дня рождения Л.В. Бондарко: монография* / Ред. Вербицкая Л.А., Иванова Н.К. Иваново: ИГХТУ, 2012. С. 155–160.
12. Ветошкин А.А., Нуждина А.В., Ветошкин А.В., Нуждина С.И., Пискунова С.И. «Языковая мозаика» // *Высшее образование в России*. 2013. № 4. С. 73–76.
13. Милеева М.Н. Воспитательный потенциал иностранного языка сквозь призму педагогической эвристики // *Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ*. Иваново, 2012. Вып. 5. С. 101–110.
14. Абозина Н.М., Гуль Н.В., Васильева Н.А. Опыт работы с европейским языковым портфелем // *Иностранные языки в экономических вузах России*. 2005. № 4. С. 52–66.
15. Шестак В.П., Шестак Н.В. Рейтинговый курс: урок английского для вуза // *Высшее образование в России*. 2013. №1. С. 37–47.