

И.А. Авхачёва

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Рассматриваются возможности реализации принципа системности при обучении иностранному языку в вузе. С позиций системного подхода анализируются отдельные аспекты преподавания, связанные с содержанием обучения, организацией НИРС и обеспечением междисциплинарных связей. Обосновывается целесообразность комплексного решения дидактических задач в процессе обучения.

Ключевые слова: *учебный процесс, иностранный язык, принцип системности, содержание обучения, навыки и речевые умения, система упражнений и заданий, междисциплинарные связи, научно-исследовательская работа студентов.*

Результаты любой деятельности во многом зависят от тех принципов, в соответствии с которыми она выстраивается, и, соответственно, от концептуальных подходов к способам организации и выбору средств осуществления этой деятельности. Именно совокупностью определенных принципов – исходных положений и правил, имеющих общий характер, руководствуются представители разных профессий, выстраивая систему своих *частных* конкретных действий в интересах достижения заданных целей.

Специфика и характер деятельности – что подразумевает, помимо цели, *предмет, свойственный определенному ее виду*, а также используемые в рамках осуществления этой деятельности *средства, методы и формы* – обуславливают как трактовку, так и практическую реализацию тех общих положений, которые справедливы для многих сфер деятельности человека. Системный подход, основными принципами которого являются *целостность*, то есть рассмотрение объекта как единой системы, *структурность*, понимаемая как взаимозависимость связей и отношений между отдельными элементами этого объекта, и *иерархичность*, как возможность выделения в рамках некоторой системы других, более элементарных систем, на практике будет иметь разное содержательное наполнение применительно к философии, психологии, социологии, теории управления, педагогике, сфере производства и/или коммерции и другим областям деятельности людей. Более того, даже в рамках одной науки системный подход может проявляться по-разному: в педагогике, в частности, это зависит от того, что именно оказывается в фокусе внимания – проблемы воспитания и развития личности или вопросы дидактики.

В свою очередь тот или иной принцип в общедидактическом его понимании получает дальнейшую интерпретацию при рассмотрении проблем, связанных с преподаванием конкретной дисциплины.

Безусловно, воспитательный процесс, особенно в условиях средней и высшей школы, невозможно рассматривать в отрыве от обучения. А дидактические проблемы, как правило, включают в себя и воспитательную компоненту. Однако, будучи в целом взаимосвязанными с точки зрения педагогической науки, процессы обучения и воспитания отнюдь не являются тождественными, и в интересах научного исследования их разграничивают. Идея разграничения объектов анализа в данном случае не вступает в противоречие с таким принципом системного подхода, как целостность, поскольку еще одним системообразующим принципом является принцип иерархичности. В соответствии с ним общую дидактику следует рассматривать как элемент более низкого уровня (или подсистему) по отношению к педагогической науке в целом. В свою очередь общая дидактика выступает как элемент высшего уровня по отношению к частным дидактикам, например методике обучения иностранным языкам.

В отечественной и зарубежной педагогике традиции системного подхода прослеживаются начиная с работ Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского. Исследования более позднего периода, в основе которых лежит этот подход, связаны с именами П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Беспалько и ряда других психологов и педагогов. Что касается современных авторов, в первую очередь необходимо упомянуть теорию интегральной образовательной технологии В.В. Гузеева [1–3] и работы А.М. Новикова, посвященные общим вопросам методологии учебной деятельности [4, 5], а также концепцию укрупнения дидактических задач, разработанную П.М. Эрдниевым (см. [6] и другие работы этого автора). С позиций системного подхода рассматриваются и вопросы воспитания [7]. В данной статье в фокусе внимания находятся отдельные *дидактические аспекты* преподавания иностранного языка в вузе.

Обоснование целесообразности и необходимости применения системного подхода для понимания и исследования сложных объектов, представляющих собой единое целое, приводится в предисловии к русскому изданию книги Дж. О'Коннора и И. Макдермотта [8], посвященной вопросам системного мышления. Как отмечает Ю.Т. Рубаник, автор указанного предисловия, мы настолько привыкли решать проблемы «по частям», что это кажется нам безусловным благом. Однако «какой бы объект или явление, независимо от их природы и масштаба, мы ни взяли, ... везде приходится иметь дело с целостной системой, само существование которой обусловлено взаимовлиянием её компонентов» [8, с. 10]. Именно с позиций системности предполагается

рассмотреть ряд вопросов, связанных с организацией учебного процесса в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Составляющими элементами этого комплексного процесса являются *содержание, методы, формы, способы и средства обучения*. Кроме того, сюда же следует отнести *субъектов учебной деятельности*, т.е. преподавателей и студентов. Ни один из перечисленных элементов в рамках преподавания означенной дисциплины не функционирует автономно, но каждый, в свою очередь, может быть представлен как своего рода подсистема со своей иерархией связей и отношений. Прежде всего, реализацию принципа системности рассмотрим применительно к содержанию обучения, суть которого можно выразить краткой формулировкой «чему учить», в силу чего его можно считать ключевым вопросом в преподавании любой дисциплины.

В понимании категории содержания обучения, когда речь идет об иностранном языке, у разных авторов не наблюдается абсолютного единства взглядов. Наиболее полный и всесторонний анализ имеющегося спектра мнений по проблеме содержания обучения, а также последовательное и аргументированное изложение собственной точки зрения присутствует в работе Б.А. Лапидуса [9]. Его позиции в этом непростом вопросе мы и будем придерживаться.

Когда дело касается практического владения иностранным языком, в содержание обучения в первую очередь входят те *речевые умения*, которые непосредственно соотносятся с целями обучения, а также *навыки и элементарные умения оперирования языковым материалом*, отобранным в учебных целях. Помимо них «содержание обучения речевой деятельности на неродном языке охватывает еще несколько групп навыков и элементарных умений, в различной степени актуальных для разных типов учебных заведений» [9, с.17]. К таковым, в частности, Б.А. Лапидус относит навыки и умения оперирования системными знаниями об изучаемом языке, имеющими коммуникативное значение, и навыки применения специфических речевых правил, которые соотносятся с узусом изучаемого языка и его идиоматикой. Сюда же, по его мнению, следует отнести навыки использования кинем, типичных для представителей иной лингвокультурной общности и отдельные паралингвистические средства письменного языка. Например, жесты, обозначающие согласие, одобрение и сопровождающие, как правило, вербальное выражение этих состояний, неодинаковы в разных языках. Свою специфику в разных языках имеет также использование паралингвистических средств. Например, в текстах, написанных на западноевропейских языках, авторы используют курсив, если им приходится употреблять иностранные слова, сохраняя их орфографическую форму. Что же касается пишущих на русском языке, у них нет необходимости использовать курсив в аналогичной функции, поскольку кириллица значительно отличается от латинского алфавита [9, с. 18].

Таким образом, даже при столь беглом и поверхностном взгляде на содержание обучения как базовую методическую категорию просматривается несколько существенных с точки зрения системного подхода моментов. Во-первых, налицо необходимость *увязывать отбор языковых средств (например, ситуативно обусловленных речевых клише) с отбором средств невербального общения*, чтобы обеспечить приемлемую с точки зрения этикета речевую деятельность обучающихся, а значит – соответствие тем компетентностным параметрам, которые задает государственный стандарт. Во-вторых, навыки использования невербальных и паралингвистических средств выделяются в содержании обучения отдельной строкой, и, следовательно, для активизации данного разряда средств потребуются *особая система заданий и упражнений*. Поэтому необходимо предусмотреть в педагогическом процессе пути и способы *интегрирования* этой системы в общий методический контекст работы по формированию речевых умений, которые соотносятся с финальными целями обучения. В-третьих, встает вопрос об оптимальном соотношении теоретических знаний, релевантных с точки зрения обучения иноязычному общению, с практической учебной деятельностью по становлению речевых умений, предусмотренных программой. Попутно должен решаться вопрос о соотношении разных типов упражнений, а также видов и объемов аудиторной и самостоятельной работы студентов. Каждый из этих моментов заслуживает отдельного рассмотрения. Однако, памятуя о том, что центральное место в содержании обучения принадлежит сложным, творческим речевым умениям в конкретных видах речевой деятельности, остановимся на вопросе о них более подробно.

Несмотря на терминологические несовпадения и расхождение во мнениях относительно сути данного понятия, объединяющим моментом у разных авторов является мысль о том, что речевые умения по своей природе иерархичны. Есть так называемые *первичные (элементарные, вспомогательные, промежуточные) умения*, которые сами по себе не имеют коммуникативной ценности и, следовательно, речевыми не являются. К ним можно отнести умение правильно артикулировать звуки в изолированных словах на начальном этапе обучения произношению или же умение сделать правильный выбор из двух и более слов со сходными значениями при выполнении упражнений на заполнение пропусков в процессе формирования лексических навыков. Еще одним примером может служить умение дифференцированно, принимая во внимание контекст или ситуацию общения, подходить к употреблению видовременных форм английского глагола, делая выбор между Simple Present и Present Progressive или Simple Past и Present Perfect. Подобные умения можно расценивать как неизбежную ступень в процессе формирования *навыка*, основной характеристикой которого является доведенное до автоматизма оперирование языковыми явлениями, что подразумевает незатрудненную и быструю вербальную реакцию говорящего в ответ на задан-

ные параметры речевого действия. Если навык сформирован, работа речевого аппарата при произнесении звуков или перебор факторов, влияющих на выбор слова с нужным значением, находятся как бы на периферии сознания говорящего. В значительной степени достижение навыковых параметров в использовании языковых единиц происходит в результате многократного манипулирования ими в разных контекстах, что обеспечивает гибкость навыка – еще одну его существенную характеристику. При этом и экстралингвистический, и собственно лингвистический (речевой) контекст использования языковой единицы или явления задаются преподавателем, что и отличает навык от подлинного *речевого умения*. Наиболее точно, на наш взгляд, отражает природу подлинно речевого умения определение его как «автоматизма соответствующего уровня» или «навыка, способного оперировать в сложных условиях речевой деятельности» [9, с. 14]. Образу говоря, письменный текст или устное высказывание (*продукт* в терминах теории речевой деятельности) можно сравнить с матрешкой, внешняя, самая большая оболочка которой включает прочие элементы, представляющие собой актуализированные в речи совокупности элементарных умений и навыков, причем «аранжировка» компонентов в рамках единого целого (текста) не произвольна, а подчиняется определенным закономерностям. Использование в речи нужного слова для адекватной передачи мысли предполагает не только выбор из ряда синонимов (или же паронимов и омонимов, что значительно усложняет задачу), но и правильное произнесение (или написание) выбранного слова, а также учет его дистрибутивных характеристик. Например, ряд английских глаголов и оборотов речи требует исключительно герундиального или именного продолжения, тогда как в русском языке в аналогичных контекстах используется глагол в форме инфинитива.

На каком-то этапе продвижения к заявленным в рабочих программах целям обучения формирование каждого отдельного умения выступает как самостоятельная педагогическая задача. Но это не означает, что работа над становлением этих умений принимает вид некой линейной последовательности. Скорее, ее можно было бы представить в виде концентрических кругов, в большей или меньшей степени перекрывающих друг друга. На практике это означает включение в систему упражнений по формированию навыков таких заданий, которые бы непосредственно соотносились – поначалу лишь в формате речевых действий, но не речевой деятельности как таковой – с более сложными, собственно речевыми умениями. Вместе с тем на этапе речевой практики – на аудиторных занятиях – она может быть организована в форме ролевой игры, задания, связанного с решением проблемы (*case study*) или какой-либо другой интерактивной учебной деятельности – преподавателю следует осуществлять постоянный мониторинг речи обучаемых на предмет функционирования в ней навыков низшего порядка и при необходимости принимать меры по их корректированию.

Констатировать, что речевое умение сформировано, можно лишь в том случае, когда основное внимание говорящего или пишущего направлено на *формулирование собственной мысли*, когда он самостоятельно принимает решение о способах ее вербализации, не задумываясь при этом над артикуляцией или орфографией употребляемых слов и оборотов речи, грамматических формах отдельных языковых единиц и грамматических средствах их связи в рамках отдельного предложения и текста (высказывания). Параллельно решается вопрос о соблюдении стилистической адекватности продуцируемого речевого произведения и требований, относящихся к социокультурным аспектам коммуникации. При этом в речи обучаемых отсутствуют продолжительные паузы, а также необоснованно частое употребление ненужных междометий и слов, не несущих какой-либо информативной нагрузки. Иными словами, собственно речевые умения, актуализированные в процессе различных видов речевой деятельности, взаимодействуют между собой, образуя своеобразную динамическую систему. Каждое из подлинных речевых умений представляет собой элемент низшего порядка по отношению к системе в целом, но выступает как элемент высшего порядка по отношению к навыкам, которые, в свою очередь, занимают более высокие позиции в речевой иерархии, чем элементарные первичные умения.

В процессе обучения иностранному языку необходимо руководствоваться пониманием его системного характера и, работая над формированием фонетических, лексических и грамматических навыков, стремиться постоянно «встраивать» их в комплексы заданий и упражнений более высокого порядка. Чтобы конкретизировать сказанное, рассмотрим подробнее такой аспект обучения языку, как работа над фонетической стороной иноязычной речи.

Как правило, становление фонетических навыков у обучаемых начинается с работы над изолированными звуками и их сочетаниями на материале отдельных изолированных слов. На этом этапе – безусловно, обязательном и для начинающих изучение иностранного языка, и для студентов языкового вуза на первой ступени их обучения – параллельно должна решаться задача обеспечения слитности и правильного интонирования речи. А это может быть достигнуто лишь в упражнениях, построенных на целых предложениях и законченных фразах, а также более протяженных речевых фрагментах. Не менее важной фонетической характеристикой иноязычной речи является ее ритмический рисунок. Именно ритм и интонация, по мнению Р. Вонг (R. Wong), выступают в речи как важные организующие звуки структуры (*major organizing structures are rhythm and intonation*), роль которых для успешной коммуникации гораздо важнее, чем отдельные звуки (*How these sounds are organized plays a greater role in communication than the sounds themselves*) [10, с. 45]. Автор указанной работы утверждает, что сами носители английского языка придают ритму большее значение, нежели звукам, состав-

ляющим слово; интонацию же она сравнивает с «указателем» (*a pointer*), служащим для привлечения внимания к наиболее важным, т.е. коммуникативно значимым, словам. Аналогичная точка зрения относительно значимости фразовой интонации, но применительно к ситуации устного последовательного перевода присутствует в работе С.С. Хромова [11] и совместной работе Л.К. Латышева и В.И. Провоторова [12]. Они полагают, что интонация, будучи одним из важнейших компонентов успешной речевой деятельности, выступает как «релевантный компонент устного перевода, часто доминирующий и детерминирующий процесс двусторонней коммуникации» [11, с. 81]. Более того, считается, что она может компенсировать отдельные лексико-грамматические погрешности перевода [12, с. 110].

Необходимость выстраивать систему заданий и упражнений на материале достаточно протяженных речевых отрезков при работе над фонетической стороной иноязычной речи диктуется не только задачами обеспечения ее просодических характеристик, но и тем обстоятельством, что в потоке речи отдельные согласные звуки из-за соседства с другими согласными несколько модифицируются. Кроме того, имеет место редукция безударных гласных. Все это вызывает затруднения в восприятии потока звучащей речи, особенно у недостаточно подготовленных студентов. Отсюда рекомендация обучать произношению параллельно с упражнениями в таком виде речевой деятельности, как аудирование, что, по мнению Р. Вонг, является методически целесообразным [10, с. 46]. Более того, в своей работе этот автор достаточно определенно высказывается относительно возможностей использования просодических средств языка для передачи информации грамматического характера. Кроме того, она полагает, что обучение произношению способствует становлению орфографических навыков, необходимых для формирования умений письменной речи, а также дает положительный эффект при обучении чтению. Приведенные выше мнения можно расценивать как аргументы в пользу организации процесса обучения иностранному языку таким образом, чтобы он, по возможности, моделировал естественный коммуникативный процесс, в котором используется язык, представляющий собой «системно организованный код человеческого общения и познавательной деятельности» [13, с. 199].

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, есть необходимость укрупнения дидактических единиц при обучении произношению и вывода их на уровень предложения и сверхфразового (или диалогического) единства. С другой стороны, при работе над становлением речевых умений, имеющих комплексный и творческий характер, одной из точек приложения методических усилий преподавателя должно оставаться поддержание у студентов адекватного уровня функционирования навыков низшего порядка, к числу которых относятся и произносительные навыки. Этот вывод в самом

общем его виде приложим к организации всего процесса обучения иностранному языку, который, согласно новым стандартам образования, трактуется как развитие у студентов целого комплекса компетенций. Разумеется, исходя из системной природы самого языка и прибегая к комплексированию учебных задач, необходимо очень взвешенно подходить к количественным и качественным параметрам языкового материала, используемого в упражнениях и заданиях, равно как и к соотношению различных видов тренировочных (подготовительных) и собственно речевых упражнений.

Следующим важным моментом при системном подходе к решению проблемы содержания обучения является методически обоснованный ответ на вопрос о характере и объеме теоретических сведений, необходимых и достаточных для формирования навыков и умений требуемого уровня. Сообщаемые студентам коммуникативно значимые теоретические сведения могут служить своего рода ориентиром для самоконтроля при говорении и письме. Например, если студент знает о различиях в семантике глаголов *to sleep* и *to eat* и сходных с ними по значению сочетаний *to have a sleep* и *to have a meal* и употребляет эти единицы в речи дифференцированно, он сможет более точно сформулировать свою мысль, а речь его приобретет необходимую идиоматичность. Полезным, в том числе и для студентов-нефилологов, будет сообщение сведений о феномене грамматической омонимии, поскольку именно этот феномен во многом обуславливает трудности овладения практической грамматикой английского языка. У изучающих английский язык нет необходимости овладевать системой склонения существительных и прилагательных и спрягать глаголы. Грамматическая категория рода в английском языке, не требует употребления определенной формы артикля, как это имеет место во французском языке. Но вместе с тем серьезной проблемой для многих становится формирование навыков, предполагающих дифференцированное оперирование глаголами *to be* и *to have*. Эти, пожалуй, самые частотные в английском языке глаголы, в зависимости от особенностей дистрибуции используются в совершенно разных функциях – помимо выражения лексических значений, фиксируемых словарями, они могут выступать в функции вспомогательных глаголов в составе сказуемого или передавать близкие на первый взгляд, но не тождественные модальные значения. Другим характерным примером грамматической омонимии в английском языке является полифункциональное слово *one*, которое, иной раз, ошибочно идентифицируется студентами при чтении и аудировании как числительное ‘один’. Однако не менее часто это слово используется как неопределенно-личное местоимение в значении ‘некто, кто-либо, любой индивид’ или как слово – заменитель существительного. В последнем случае необходимость его использования при говорении и письме диктуется теми речевыми закономерностями построения высказывания, о которых упоминалось выше. Так, предложение *He has bought a new car and sold the old car* – казалось бы, грам-

математически правильное – звучит не совсем по-английски с точки зрения узуса. Вместо повторного использования в конце предложения слова *car* следовало бы употребить слово-заменитель *one*.

Таким образом, знание правил и отдельных теоретических закономерностей построения иноязычного высказывания, не будучи само по себе объектом педагогического контроля и, следовательно, критерием успешности учебной деятельности (имеется в виду практическое владение иностранным языком), является своего рода фундаментом для формирования необходимых навыков и речевых умений. Безусловно, сказанное не распространяется на те условия обучения, где сообщение теоретических сведений и оперирование совокупностью усвоенных знаний имеет самостоятельную ценность. Речь, в частности, идет о подготовке преподавателей иностранного языка, переводчиков и магистрантов по направлению «Лингвистика», в отношении которых усвоение системных знаний о языке рассматривается как неотъемлемый компонент формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Еще один ракурс системного подхода к профессиональной подготовке специалистов в вузе – это реализация в практике преподавания междисциплинарных связей, что, в частности, обеспечивается органичной связью содержания обучения разных дисциплин. В ряде случаев эта связь достаточно очевидна, и вряд ли стоит доказывать необходимость владения математическим аппаратом для экономиста, инженера, бухгалтера или финансиста. В программах языкового вуза также просматривается взаимосвязь и взаимопроникновение элементов содержания обучения отдельных лингвистических дисциплин, как теоретических, так и практических. Это находит проявление в предметно-тематической ориентированности языковых минимумов, которые отбираются в учебных целях. Примером может служить использование во многом сходного по тематике и предметной отнесенности языкового материала для формирования навыков и речевых умений в курсе «Лексико-грамматические основы языка», «Практика речевого общения» и «Практика устного перевода». Более того, решение учебно-методических задач в рамках каждого практического курса не только имеет в своей основе общность языковых единиц, входящих в отобранные учебные минимумы, но и предполагает работу над навыками и речевыми умениями, в равной степени важными для любой из перечисленных дисциплин. Сказанное не означает, что педагогические усилия преподавателей разных дисциплин должны дублировать друг друга. Скорее, они должны находиться в комплементарных отношениях, дополняя и усиливая эффективность работы каждого. В этом плане не кажется искусственной и надуманной связь между теоретическими дисциплинами и дисциплинами по языковой практике. В процессе активизации материала с целью формирования речевых умений преподаватель неизбежно опирается на данные лингвистической теории и сообщает студентам некоторую совокупность коммуникативно значимых сведений. В свою очередь усвоенные на

уровне навыков и умений факты языка преподавателям следует использовать в качестве иллюстративного материала в лекционных курсах по языкознанию, лексикологии, теории перевода и другим дисциплинам для углубленного лингвистического анализа, а также при написании курсовых и дипломных работ.

Сложнее обстоит дело с логически выверенным выстраиванием междисциплинарных связей, когда речь заходит о преподавании предмета «Иностранный язык» студентам неязыковых специальностей. Безусловно, есть прослойка студентов, которые воспринимают этот предмет как существенный компонент своей профессиональной подготовки и, следовательно, изначально ориентированы на серьезную работу и использование языка как инструмента в получении знаний по другим предметам и при создании других продуктов учебной деятельности и НИРС (докладов, рефератов, курсовых и т.д.). Некоторые из них осознают его значимость для расширения общего кругозора и личностного развития. Однако студенты, обладающие полноценной мотивацией по отношению к иностранному языку, в неязыковом вузе пока что не составляют большинство, и в массовом студенческом сознании предмет «Иностранный язык» присутствует как нечто лишнее, инородное по сравнению со специальными предметами и некоторыми другими общеобразовательными дисциплинами.

Между тем, проводя параллели и ссылаясь на другие учебные дисциплины – в предметном и понятийном плане, например, при семантизации лексики – необходимо при каждом удобном случае обращать внимание обучаемых на поистине универсальную взаимосвязь всех элементов действительности, общие моменты в их обозначении на разных языках и значимые расхождения. Изучение английского языка предоставляет для этого немало возможностей. Так, при встрече с глаголами *to determine* и *to exist* нелишним будет напоминание о детерминизме как философской концепции и философии экзистенциализма, нашедшей своих последователей в литературе. Многие широко известные научно-технические термины являются словами-когнатами, присутствующими в разных языках. Эти педагогические действия не отнимают много времени на занятии, не требуют от преподавателя специальной подготовки, и если они будут носить регулярный характер, то могут способствовать изменению к лучшему сложившейся на сегодняшний день ситуации и заставить аудиторию по-иному взглянуть на данный предмет. Своего рода контрапунктом в деле реализации межпредметных связей может стать ознакомительное (или информативное) чтение. Студенты теряют к нему интерес, если в тексте идет речь о вещах им хорошо известных. Но если имеющаяся в тексте информация оказывается не только новой, но и профессионально значимой, работа над текстом превращается в достаточно увлекательный процесс поиска нужных сведений, а учебная речевая деятельность студентов приобретает полноценную мотивацию. Иногда полученная на занятиях по иностранному языку информация «играет на опережение», т.е. студенты

в доступной форме получают элементарные и фрагментарные знания по тем дисциплинам, которые им еще только предстоит изучать. Такое положение вещей можно расценивать как своеобразную профориентацию.

Еще один, далеко не в полной мере использованный педагогический ресурс «увязывания» содержания обучения разных дисциплин с содержанием обучения языку нам видится в системном подходе к организации научно-исследовательской работы студентов. Рассчитывать на сколько-нибудь серьезные исследования в области языка в неязыковом вузе не приходится. Поэтому, как правило, выступления на студенческих научных конференциях в рамках секции «Иностранные языки» носят реферативный характер. Однако если объединить усилия преподавателей иностранного языка и преподавателей, работающих на специальных кафедрах, можно получить вполне качественный продукт совместной проведенной научно-исследовательской работы. При этом зоной ответственности предмета «Иностранный язык» могут стать такие составляющие научного поиска, как составление библиографии, сбор информации на основе зарубежных источников, ее перевод и обработка. Особенно ценно, когда участниками совместного проекта становятся студенты, изучающие в вузе разные языки. Тогда результат их работы может вылиться в составление отраслевого или тематического словаря-тезауруса или глоссария по какой-либо проблеме на нескольких языках, т.е. продукт исследовательской деятельности будет иметь самое непосредственное отношение к лингвистике. Практическим выходом может также стать написание краткой аннотации на иностранном языке к статье, написанной на русском, в которой обобщаются результаты исследования в области инженерных, общественных и других наук.

Рассмотренные в статье примеры касаются лишь отдельных сторон преподавания иностранного языка в вузе и не исчерпывают всего дидактического потенциала, заложенного в системном подходе к обучению. Однако они позволяют обозначить те направления в работе преподавателей, которые диктуются положениями образовательного стандарта и следование которым может способствовать улучшению качественных параметров учебного процесса.

Список литературы

1. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
2. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001.
3. Гузеев В.В. Модели образовательной деятельности гуманитарной системы // Педагогические технологии. – 2009. – № 3. – С. 10–16.

4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.
5. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005.
6. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Просвещение, 1992.
7. Никулина Н.Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике: историко-педагогический контекст: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003.
8. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: пер. с англ. – 3-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009.
9. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986.
10. Wong R. Pronunciation Myths and Facts // Forum. – 1993. – Vol. 31, № 4. – С. 45–46.
11. Хромов С.С. Устный перевод в контексте звучащего дискурса // Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной и образовательной деятельности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2010. – С. 79–83.
12. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001.
13. Мильруд Р.П. Язык как хаотическая система со сверхсложным порядком // Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной и образовательной деятельности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2010. – С. 199–214.

Получено 27.04.2013

I.A. Avkhacheva

SYSTEMATIC APPROACH AS METHODOLOGICAL BACKGROUND FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Practical application of systematic approach to teaching foreign languages to university students is considered. In the framework of this approach individual elements of language acquisition process related to the content of training as well as interdisciplinary communication and students' research activities are analyzed. Reasons are given for complex solution of didactic tasks.

Keywords: *process of training, foreign languages, systematic principle, content of training, elementary language skills and speech abilities, system of tasks and exercises, interdisciplinary relations, students research work.*