



**О возможностях усиления развивающего потенциала дисциплины
«Иностранный язык» на нефилологических направлениях подготовки
в современных российских ВУЗах**

Людмила Викторовна Шкодич

Калининградский государственный технический университет, Калининград, Россия
lyudmila.shkodich@klgtu.ru

Аннотация. Рассмотрены возможности интенсификации индивидуально-личностного развития студентов-нефилологов в процессе их активного иноязычного речевого развития при обучении иностранному языку в ВУЗе на базе полной сбалансированной системы психолого-педагогической и организационно-педагогической поддержки учебной речевой деятельности студентов, а также исчерпывающего методического обеспечения.

Ключевые слова: иноязычное речевое развитие студентов, иноязычная речемыслительная компетентность, организационно-педагогическое обеспечение.

Для цитирования: Шкодич Л. В. О возможностях усиления развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» на нефилологических направлениях подготовки в современных российских ВУЗах // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2025. – № 3(73). – С. 104–109.

Как известно, целью образования на любом его этапе является постепенное, специфическое для каждого этапа, индивидуально-личностное развитие человека. На этапе профессионального образования в состав педагогических задач входят задачи формирования профессионально значимых качеств личности и развитие профессионально и социально важных на данном жизненном этапе умений и навыков обучающихся. Однако, в практике преподавания дисциплин высшего профессионального образования сегодня воспитательные задачи, а именно, задачи индивидуально-личностного развития студентов, зачастую полностью затмеваются чисто учебными (дидактическими) задачами освоения материала преподаваемых дисциплин.

Вместе с тем, каждая дисциплина вузовской программы, очевидно, обладает собственными, специфическими для нее, средствами индивидуально-личностного развития студентов (педагогическими средствами).

Как нам кажется, в настоящее время важной задачей вузовской педагогической науки является находить среди широко применяемых, общепризнанных в преподавательской среде дидактических приемов именно те, которые обладают наибольшим потенциалом в плане индивидуально-личностного развития студентов, и, значит, могут помочь педагогу органично совмещать решение дидактических и воспитательно-образовательных задач курса.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык», нельзя не признать, что сама природа этого предмета обладает уникальными образовательными, воспитательными возможностями, возможностями индивидуально-личностного развития студентов. Данная дисциплина российских неязыковых ВУЗов, которая к тому же, как правило, отсутствует в учебных планах нефилологических программ западного высшего профессионального образования, призвана научить российских студентов пониманию иноязычной речи (а через нее – иноязычной культуры в целом), а также (что еще более важно) сформировать и развить у студента умение передавать ценности нашей культуры, а также собственные знания, мысли, взгляды представителям других культур.

Таким образом, иностранный язык как объект преподавания в российских неязыковых вузах непосредственно оперирует инструментарием развития качеств личности и индивидуальности студентов, которые трактуются нами с позиций педагогических воззрений научной школы О. С. и Т. Б. Гребенюк [1].

С нашей точки зрения, решение данной образовательной задачи предполагает формирование преподавателем иностранного языка развивающей обучающей иноязычной среды, в которой ведущая роль отводится обильной и системно организованной собственной связной речи на иностранном языке каждого студента.

В развивающем курсе иностранного языка студенты получают максимальные возможности и всю необходимую психолого-педагогическую и методическую поддержку для регулярного осознанного создания каждым из них и, в идеальном случае, на каждом занятии собственных иноязычных речевых продуктов – как способа проявления и совершенствования молодыми людьми их индивидуально-личностных и профессиональных качеств.

В контексте вышеизложенного, как нам кажется, можно говорить о развивающем потенциале дисциплины «Иностранный язык» для студентов-нефилологов, при анализе которого мы опираемся на понятие «иноязычное речевое развитие студентов». Под иноязычным речевым развитием студентов мы понимаем управляемый педагогическими средствами психофизиологический процесс постепенного позитивного качественного и количественного изменения речемыслительных способностей человека, который протекает параллельно и в динамической взаимосвязи с другими аспектами его индивидуально-личностного развития. Считаем, что речевое развитие человека происходит на всех этапах его образования и является важнейшей образовательной задачей курсов иностранного языка [2; 3].

По нашему глубокому убеждению, задача иноязычного речевого развития студентов неязыковых направлений профессионального высшего образования имеет основополагающий характер по отношению ко всем остальным разнообразным образовательным и воспитательным задачам курсов иностранного языка, поскольку ее решение создает надежный фундамент и является залогом успешности решения остальных задач в силу наличия факта доказанной нейропсихологами неразрывной связи между речью человека во всех ее формах и его мышлением [4].

При этом научно-педагогическое изучение явления речевого развития человека, к сожалению, в подавляющем большинстве случаев ограничивается детским, а чаще именно дошкольным возрастом. Иноязычное речевое развитие взрослых людей, согласно доступной нам информации, в педагогике сегодня практически не изучается.

Учитывая это, мы попытались выявить те педагогические средства, условия, психолого-педагогические факторы и методические особенности обеспечения и построения курса иностранного языка для студентов-нефилологов, которые могли бы наиболее непосредственно и эффективно способствовать решению образовательной задачи индивидуально-личностного развития каждого студента в сложившихся сегодня условиях группового обучения иностранному языку в ВУЗах России.

В процессе многолетней целенаправленной работы по повышению динамики и результативности речевого развития студентов-нефилологов в курсе английского языка мы убедились в том, что ключом к достижению данной цели является владение студентами психолингвистической «механикой» иноязычной речи в сочетании с регулярным индивидуальным и системно организованным практическим применением данной механики в собственной продуктивной речи на иностранном языке. Именно в таких условиях студенты имеют реальные возможности достигать более высоких степеней своей иноязычной речевой компетентности, даже когда начальный уровень речевых умений равен нулю. Наш педагогический опыт работы над повышением развивающих результатов курса английского языка в неязыковом ВУЗе показывает наличие непосредственной связи между уровнем речевого развития студентов на родном языке и динамикой их иноязычного речевого развития.

Так, теоретическая грамотность студентов в русском языке (например, умение различать части речи, находить подлежащее и сказуемое и т. п.), безусловно, облегчают освоение ими структурных особенностей иностранных языков (по крайней мере, германской и романской языковых групп). Вероятно, это можно считать аргументом в пользу наличия большого сходства между речемыслительными механизмами людей, говорящих на языках достаточно близкородственных языковых групп.

С другой стороны, широко известны случаи межязыковой интерференции, когда человек в речи на иностранном языке допускает ошибку, применяя структуру, которая характерна для его родного языка. В качестве примера распространенных ошибок студентов в иноязычной речи по причине межязыковой интерференции можно привести нарушение правила порядка слов



в английском предложении, которое требует, в отличие от русского языка, обязательного наличия в каждом предложении собственного подлежащего и сказуемого, следующих друг за другом.

Кроме того, рецептивный компонент иноязычной речевой компетентности (т. е. достигнутого уровня иноязычного речевого развития) непосредственно связан с речемыслительными механизмами родного, в нашем случае русского, языка: осознание смысла иноязычного текста (во всяком случае, во всех стандартных ситуациях), осуществляется при посредстве родного языка, и именно точный и грамотный перевод иноязычных предложений и целых текстов на родной язык показывает глубину понимания прочитанного. И наоборот, выполнение точного и внимательного ко всем деталям перевода иноязычного текста на родной язык, является наиболее действенным способом добиться его глубокого осмысления.

Таким образом, рецептивный компонент иноязычной речевой компетентности, согласно нашим наблюдениям, является межъязыковым, двуязычным, т. е. в процессе понимания иноязычного содержания работают речемыслительные механизмы как иностранного, так и родного языков.

При восприятии иноязычной речевой информации первыми включаются рецептивные речемыслительные механизмы иностранного языка, а именно, механизмы распознавания иноязычных форм и структурных особенностей предложения, а также выявляются особенности контекста. Далее происходит поиск проявившегося лексического значения слов, которое осознается (в большинстве наиболее типичных ситуаций) уже с помощью подбора подходящего русскоязычного эквивалента. В ходе дальнейшего осмысления иноязычного текста продолжают работать соответствующие речемыслительные механизмы родного языка, проговаривается вслух или звучит как внутренняя речь перевод предложения или его связной части на родном языке [5].

Продуктивный компонент иноязычной речевой компетентности в своем наиболее чистом (истинном) виде проявляется в процессе генерирования студентами собственных связных текстов на иностранном языке. Содержание таких текстов может отражать понимание студентом чужого иноязычного текста либо излагать мысли и суждения самого студента, не связанные с внешней информацией, полученной им на иностранном языке. В абсолютном большинстве случаев, с которыми приходится сталкиваться преподавателю, работающему со студентами неязыковых образовательных программ, данный вид учебной речевой деятельности студентов также опирается как на иноязычные, так и на русскоязычные речемыслительные механизмы.

Однако здесь, согласно нашему опыту, доля участия речемыслительных механизмов родного языка прямо и существенно зависит от достигнутого студентом уровня иноязычного речевого развития: чем шире накопленный студентом персональный лексико-грамматический запас иностранного языка и чем более устойчивы наработанные практикой иноязычные речевые умения, тем в меньшей степени студенту приходится прибегать к родному языку как на этапе планирования иноязычного высказывания, так и на стадии подготовки собственного иноязычного текста.

Различая дидактические задачи курсов иностранного языка в неязыковом ВУЗе и их образовательные задачи, среди которых мы в настоящее время концентрируем свое внимание на задаче иноязычного речевого развития студентов-нефилологов как одной из наиболее важных образовательных задач, сейчас мы считаем возможным перейти к инвентаризации дидактических средств, которые содержат достаточный потенциал для развития студентов в индивидуально-личностном плане, а также перечислить условия, при которых такой потенциал может быть максимально реализован в сложившихся сегодня обстоятельствах обучения иностранным языкам российских студентов-нефилологов.

Сама формулировка образовательной задачи курса иностранного языка, выбранной нами для изучения (иноязычное речевое развитие студентов), указывает на основное дидактическое средство для решения данной задачи – иноязычную речевую деятельность студентов. При этом на уровне взрослого человека, включая молодых людей студенческого возраста, согласно нашему опыту, наибольший индивидуально-личностный развивающий эффект – при соблюдении ряда организационных и психолого-педагогических условий – приносит именно их собственная связная продуктивная речь на иностранном языке, которая, к сожалению, сегодня на начальном этапе обучения в ВУЗе достаточно часто бывает мало или даже совершенно не развита у многих современных российских студентов-нефилологов.

Наша собственная практика преподавания английского языка в техническом ВУЗе показала, что в настоящее время такие студенты могут составлять до 50–75 % численного состава группы.

Проблемы, блокирующие собственную иноязычную речь студентов, чаще всего связаны с отсутствием сформированных базовых лексико-грамматических навыков, с отсутствием практики собственной речи на иностранном языке и, как это ни грустно, с некоторыми педагогическими недопониманиями и ошибками. К последним мы относим, например, сформированную в школе у некоторых студентов привычку читать вслух английские предложения, которые ими еще не поняты, а произношение иноязычных слов не уточнено.

Такая «речевая деятельность» студентов на иностранном языке не только бесполезна, но и приносит студентам большой вред, т. к., во-первых, причает студентов к мысли, что можно что-то говорить ни иностранном языке, не следя за смыслом произносимого, т. е. не включая механизм самоконтроля иноязычной речи. Во-вторых, произносимое неверно ведет к формированию у студентов новых привычных ошибок в иностранном языке. И главное: студенту при этом остается неясным, что иностранный язык, как и родной язык, является исключительно средством передачи и получения смысла, инструментом общения, а речь на иностранном языке без самоконтроля ее правильности превращается просто в звуковой мусор и не выполняет никакой полезной функции.

Другим примером педагогической ошибки мы считаем сформированную у ряда студентов еще в школьные годы привычку заучивать иноязычный текст наизусть, выдавая это за собственную речь. Такая «учебная деятельность» полностью отключает речемыслительные механизмы самостоятельного генерирования иноязычных предложений, которые предполагают постоянный самоконтроль словоформ иностранного языка, их согласованности между собой и правильности звучания иноязычных слов.

Именно такие шаги при их постоянной правильной тренировке обеспечивают развитие собственной иноязычной речи студентов. Заучивание же готового текста наизусть, вместе с ошибкой использования практики неподготовленного чтения вслух для студентов с неразвитой лексико-грамматической базой иностранного языка, не только тормозят собственное иноязычное развитие студентов, но и засоряют их память лишними смыслами иноязычными обрывками слов и фраз, которые имеют тенденцию со временем становиться привычными ошибками иноязычной речи студентов.

Наиболее серьезным вызовом для преподавателя, стремящегося обеспечить условия для оптимального индивидуально-личностного развития студентов через овладение ими или развитие их собственной связной иноязычной речи, является разработка индивидуальных траекторий для скорейшего выведения студентов на уровень самостоятельной связной продуктивной речи на иностранном языке.

Особенно трудным является решение этой задачи для наименее подготовленных в лексико-грамматическом отношении студентов, поскольку это требует от преподавателя не только понимания специфики речемыслительных механизмов иноязычной речи, но также полного психолого-педагогического и исчерпывающего методического обеспечения процесса формирования данного сложного речевого умения и, помимо этого, существенного дополнительного времени для индивидуальной работы с каждым студентом.

Преподавание иностранного языка в больших и смешанных разноуровневых студенческих группах еще более усложняет этот процесс. Тем не менее, учитывая высокий потенциал умений иноязычной связной речи как стимула индивидуально-личностного развития студентов и их профессионального становления, по нашему мнению, имеет большой смысл уделить достаточное внимание и необходимое время созданию и поддержанию благоприятных условий для динамичного иноязычного речевого развития студентов через обеспечение регулярной управляемой практики собственной связной иноязычной речи для каждого студента.

Проведенный нами анализ и практическое применение его результатов в работе со студентами различных ступеней высшего нефилологического образования позволили сформулировать факторы и условия организации процесса обучения, которые максимально способствуют успешному иноязычному развитию студентов в условиях групповой работы с ними. К таким условиям и факторам мы относим:

1. наличие четко сформулированных преподавателем алгоритмов подготовки студентами собственных иноязычных речевых продуктов (пересказ, письменное изложение, сочинение) и их доступность каждому студенту;



2. максимально возможный плотный график индивидуального предъявления студентами продуктов собственной иноязычной речевой деятельности, например, один раз в одну-две недели;

3. понимание студентами различий между собственной продуктивной речью и ее имитацией, заменой репродуктивной речью, например, использованием кусков чужого текста или заучиванием собственного записанного текста наизусть; доведение до студентов причин неприемлемости как использования чужого письменного текста, так и воспроизведения наизусть текста, написанного самостоятельно;

4. объяснение студентам принципиального отличия речемыслительных механизмов собственной связной речи на родном и иностранном языке;

5. доведение до студентов и принятие ими приоритетности качества речевых продуктов, подготовленных ими, над их объемом; наличие и доступность каждому студенту критериев для самооценки качества собственного речевого продукта студента;

6. максимальная индивидуализация требований к объему и сложности подготовленных студентами связных иноязычных устных и письменных текстов – в соответствии с принципом индивидуальной посильности;

7. стопроцентный индивидуальный анализ преподавателем, а также оценка и поощрение им позитивных сторон, всех подготовленных студентами иноязычных речевых продуктов;

8. индивидуальное планирование целесообразных последующих учебных действий каждого студента по исправлению наиболее существенных ошибок иноязычной речи студента и их вытеснению из разряда привычных;

9. организация и контроль регулярной индивидуальной самостоятельной работы студентов над ошибками, которые в наибольшей степени влияют на качество иноязычной речи студентов;

10. преобладание в ходе обучения заданий по регулярной подготовке собственных продуктов иноязычной связной речи для менее подготовленных студентов и достаточная практика аудиторной спонтанной связной речи для студентов, имеющих прочно сформированные лексико-грамматические навыки;

11. информирование студентов о наиболее эффективных приемах расширения персонального словаря изучаемого языка, а также арсенала иноязычных грамматических форм, обеспечение каждого студента соответствующей письменной памяткой;

12. индивидуальное нацеливание студентов на постоянное поэтапное улучшение качества их иноязычной речи, индивидуальное планирование для каждого студента целесообразных следующих шагов из персональной зоны ближайшего иноязычного речевого развития каждого студента.

Многолетнее практическое применение вышеуказанных базовых принципов организации иноязычного речевого развития студентов-нефилологов показало первостепенную значимость и абсолютную необходимость регулярного общения преподавателя со студентами по вопросам организации ими собственной учебной работы, а также важность наличия полного и доступного каждому студенту методического обеспечения всех шагов его самостоятельной работы.

Во многих случаях, особенно для менее подготовленных студентов становится большим открытием тот факт, что их речь на иностранном языке и подготовка к ней кардинально отличаются от речи и подготовки к речи на родном языке.

Таким студентам требуется напоминать, часто неоднократно, о различной степени владения ими грамматическими средствами родного и иностранного языков, в силу чего, исходные мысли на родном языке в подавляющем большинстве случаев требуется упростить и преобразовать, приведя их к форме, соответствующей требованиям построения предложения на изучаемом иностранном языке.

Кроме того, студентам всегда следует уверенно опираться на хорошо усвоенные слова и словоформы иностранного языка. В силу этого менее подготовленным студентам следует строить свою речь на основе более простых предложений. При этом самоконтроль правильности форм потребует от каждого конкретного студента тем больше усилий и времени, чем менее прочно он владеет базовыми грамматическими формами.

Именно из этого обстоятельства следует неизбежная необходимость для студента при работе над собственными связными иноязычными высказываниями всегда следовать принципу «Лучше меньше, да лучше». Для преподавателя это означает, что трудолюбивым, но менее подготовленным студентам необходимо разрешать менее объемные, но более тщательно подготовленные речевые продукты.

Студентам необходимо обязательно объяснять, что умение продуктивной речи на иностранном языке формируется в ходе регулярной и достаточно продолжительной тренировки, а положительный результат мы получаем только при правильном выполнении необходимых учебных действий. Неправильное проведение подготовки больше вредит, чем развивает, поскольку приводит к захламлению памяти и формированию новых привычных ошибок, которые, к тому же, в процессе речи приходят на ум первыми и крайне трудно вытесняются из памяти.

С нашей точки зрения, в ходе обучения, нацеленного на динамичное иноязычное речевое развитие студентов, преподавателю при планировании занятий не следует уделять много времени репродуктивным заданиям на иностранном языке в ущерб целевому для нас умению – иноязычной продуктивной речи студентов. Речевая репродукция, как например, воспроизведение определенных грамматических форм в заданных стандартных условиях, к примеру, в заданиях на подстановку форм по образцу, с нашей точки зрения, не должна занимать большую долю учебного времени группы.

Как мы считаем, она целесообразна, главным образом, в качестве кратковременной разрядки, например, для переключения внимания студентов группы при переходе от одного вида сложной учебной речевой деятельности к следующему или после краткого пояснения преподавателя по новой для студентов или непонятой ими грамматической теме.

Мы считаем, что иноязычная репродуктивная речевая деятельность студентов может играть положительную роль в технической подготовке к собственной продуктивной речи студентов с плохо сформированными базовыми грамматическими навыками.

При этом репродуктивные упражнения, как нам кажется, могут даваться менее подготовленным, но мотивированным к иноязычному речевому развитию студентам в качестве дополнительного индивидуального домашнего тренинга – при условии наличия ключей и возможности в случае возникновения затруднений задать вопросы преподавателю.

Резюмируя все вышесказанное, можно заключить, что развивающий потенциал курсов иностранного языка для студентов-нефилологов может быть существенно усилен посредством обеспечения оптимальных условий иноязычного речевого развития студентов, включающих превактирование индивидуально управляемой и систематической продуктивной иноязычной речевой деятельности каждого студента, которая опирается на полное методическое обеспечение всех необходимых учебных действий, дающее студентам понимание речемыслительных механизмов учебной деятельности, а также предполагает четко организованное и индивидуально настроенное регулярное общение студентов с преподавателем и развернутое психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах курса.

Список источников

1. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 410 с.
2. Шкодич, Л. В. Речевое развитие человека на различных ступенях образования // IV Международный балтийский морской форум 22–28 мая 2016 г. XIV : Международная научная конференция «Инновации в науке, образовании и предпринимательстве – 2016». Тезисы докладов. – № 2. – Калининград : Издательство БГАРФ, 2016. – С. 256–258.
3. Шкодич, Л. В. Развивающая система контроля в курсах иностранного языка для студентов-нефилологов. // Бизнес и общество (раздел «Педагогические науки»). – 2023. – 8 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2019. – 432 с.
5. Шкодич, Л. В. Попытка классификации речемыслительных механизмов иноязычного речевого развития студентов-нефилологов // Приоритетные направления современной науки и образования: актуальные вопросы и достижения. – Чебоксары, 2021. – С. 75–85.

Информация об авторе

Л. В. Шкодич – кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.