

---

---

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

---

---

### РАЗВИТИЕ СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОГО МЕТОДА И СТАНОВЛЕНИЕ ФАКУЛЬТЕТА РГФ

© 2003 Г.Е. Ведель

*Воронежский государственный университет*

#### **I. Из истории вопроса**

Понадобилось около четырех десятилетий XX века, чтобы созрела необходимость оглянуться на пройденный путь обучения иностранным языкам и убедиться в том, что обучать отдельным аспектам иностранного языка (перевод и чтение) без обучения устной речи, которая являлась бы целью и одновременно средством обучения, неэффективно. Подражание в этом западу, где пользовались созвучными отечественным методическими приемами обучения иностранным языкам, не привело к улучшению владения иностранным языком учащимися.

Попытка теоретически обосновать грамматико-переводный метод<sup>1</sup> и назвать его сознательно-сопоставительным методом, который не допускалось подвергать критике в течение последующих 10 лет, не выправила положения.

Об этом свидетельствовало проявление в пятидесятых годах прошлого века недовольства слабым владением иностранным языком у лиц разных социальных слоев. Большая затрата времени и труда на зазубривание лексики и грамматики не давала возможности элементарно общаться на неродном языке. Дискуссия по этому вопросу завершилась Постановлением Совета Министров СССР “Об улучшении изучения иностранных языков”, которое требовало обучать практическому владению иностранными языками в устной и письменной формах на бытовом уровне.<sup>2</sup>

Постановление уточнило цель обучения. Ни у кого не вызвало сомнений, что это крайне необходимо и что достижение цели требует другого решения поставленной задачи. Но не все представляли себе решение задачи одинаково.

Мнения ученых и практиков-учителей разделились. Часть ученых методистов и часть практиков-учителей допускали, что сознательно-сравнительный метод преподавания иностран-

ных языков достаточно подправить, дать ему теоретическое обоснование и продолжать преподавать в соответствии с ним. Другая часть ученых и учителей-практиков видела достижение цели только в замене неоправдавшего себя метода.

Неудовлетворенность владением иностранными языками волновала также ректора ВГУ (в то время – д-р химических наук, профессор Б.И. Михантьев). Учитывая, что владение иностранным языком зависит в значительной мере от того, с какими знаниями неродного языка абитуриенты после средней школы приходили в вуз, ректорат ВГУ вел подготовку к открытию специальности “иностраный язык”. В 1960 году началось комплектование профессорско-преподавательского состава будущего факультета. Первыми, кто включились в работу по подготовке будущих специалистов по иностранным языкам, были члены кафедр иностранных языков ВГУ. Одновременно был объявлен конкурс. По конкурсу было привлечено значительное число специалистов, среди которых были сторонники фундаментальной перестройки преподавания иностранных языков.

В ВГУ началось обучение студентов не по учебным пособиям “сознательно-сопоставительного” метода, а по методическим разработкам, которые готовились под руководством принятых по конкурсу ученых-новаторов. Подавляющее большинство преподавателей, несмотря на большие трудности (отсутствие учебников по новому методу, опыта работы, личной перегрузки и др.), поддержали ученых. Большинство преподавателей участвовало в составлении новых учебных пособий. Свой метод ученые ВГУ назвали “сознательно-практическим”. Впервые он был так назван в Ученых Записках Латвийского университета в 1959 г.<sup>1</sup> (Подробнее о самом методе ниже).

---

<sup>1</sup> Рахманов И.В. Методика и языкознание // Журнал “Иностранные языки в школе”. – 1953. – № 1.

<sup>2</sup> Постановление Совета Министров, от 27 мая 1963 г. “Об улучшении изучения иностранных языков”.

---

<sup>1</sup> Ведель Г.Е., Горохова Е.В. Исторический обзор методов обучения иностранным языкам. Краткие выводы // Ученые Записки, том XXXII. – Выпуск I. – Рига, 1959г.

С разрешения Министерства высшего и среднего специального образования Воронежский государственный университет провел 20-23 июня 1962 г. первую Всесоюзную учебно-методическую конференцию.<sup>2</sup>

В ведущих докладах (Ведель Г.Е., Старков А.П., Беляев Б.В. и др.) неоправдавшему себя сознательно-сопоставительному методу была противопоставлена система методических принципов нового сознательно-практического метода, изложены его основные положения.<sup>3</sup> Начинания воронежцев были одобрены конференцией. Участникам, желающим познакомиться подробнее с тем, как новые положения реализуются на практике, предоставлялась возможность посетить занятия. Перенять опыт приезжали затем из многих вузов.

Замысел ректората становился реальнее. Организация факультета была задумана на годы вперед. В 1960 г. произведен прием студентов на вечернее отделение иностранных языков при филологическом факультете.

Достигнутые результаты в обучении иностранному языку на вечернем отделении по новому методу убедительно свидетельствовали о его преимуществе. Это ускорило начало приема студентов по специальности «иностранные языки» на дневном стационаре филологического факультета. Затем специальность иностранные языки приобрела статус отделения, а в феврале 1962 года стала самостоятельным факультетом романо-германской филологии – РГФ.

## II. Факультету РГФ 40 лет

Не снижая качества языковой и методической подготовки своих выпускников – будущих преподавателей иностранных языков - в части владения ими иностранными языками и умением передавать приобретенные на факультете знания молодежи в средних школах и вузах, профессорско-преподавательский состав факультета РГФ активно работал над теоретическим обоснованием сознательно-практического метода; создавал учебные пособия по практике иностранных языков. Постепенно возникали учебные разработки по лекционным курсам, которые делали возможным чтение теоретических курсов на изучаемом языке. Начинания воронежцев стали перенимать

другие вузы. Теперь практическое употребление неродного языка из идеи потребности перешло в естественную реализацию.

Сознательно-практический метод не был надуманным, он возник в результате глубоких экспериментальных исследований<sup>1</sup> обучения разным языкам, руководствуясь накопленным опытом и социальными требованиями жизни. Первым шагом к перестройке преподавания был пересмотр учебного плана в вузах, готовящих преподавателей иностранных языков.

Одна из причин плохой подготовки филологов-преподавателей иностранных языков была заложена в самом учебном плане вузов, который ориентировал на нецелесообразное использование учебного времени. Так, на грамматику отводилось до 600 часов, что составляло почти половину времени (1280 часов), отведенного на практическое овладение языком. Изучение грамматики превращалось в самоцель. Иностранный язык использовался только как иллюстрация лексико-грамматического материала.

На фонетику отводилось 362 часа, которые распределялись между всеми курсами, уменьшаясь постепенно к последнему.

По нашему настоянию Министерство высшего и среднего специального образования, как и Министерство Просвещения РСФСР, внесли поправку в учебный план. Часы на иностранный язык отводились в комплексе на лексику, грамматику и фонетику. Целесообразность в этом видели одновременно с нами и ученые Горьковского государственного педагогического института иностранных языков Б.А. Бенедиктов и В.Е. Ярнатовская. Под их руководством профессорско-преподавательский коллектив перешел на безаспектное комплексное преподавание иностранных языков.<sup>6</sup> Так уже на ранней стадии своего становления будущего сознательно-практического метода коллектив своим примером готовил последователей.

В 1963 г. опубликована теоретическая основа сознательно-практического метода в виде мето-

<sup>2</sup> Ведель Г.Е. Сознательно практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. - Воронеж, 2002. - с.9.

<sup>3</sup> См. Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах. - Воронеж, 1963. - с. 3-16; 17-24; 25-36.

Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 1

<sup>1</sup> Ведель Г.Е. Некоторые итоги комплексного преподавания немецкого языка // Ученые Записки Латвийского государственного университета имени Петра Стучки. - т. XXXII, 1959. - с. 31-41; Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974.

<sup>6</sup> Бенедиктов Б.А., Лашкина Т.Г., Ярнатовская В.Е. Вопросы комплексного преподавания иностранных языков. // Ученые Записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков. Выпуск XV. Горький, 1960. - с. 87.

дических принципов.<sup>2</sup> Согласно приказу высшего и среднего специального образования для факультетов РГФ и факультетов иностранных языков университетов составлены новые программы по практическому и теоретическим курсам, по лингвистическим и методическим наукам. Комиссии по составлению программ состояли из представителей разных вузов, но во всех участвовали ученые факультета РГФ Воронежского университета. По немецкому языку в комиссию согласно приказу Министра высшего и среднего специального образования входили И.М. Александров – Москва, Т.М. Скорикова – Пятигорск, О.Х. Цахер – Иркутск, Г.Е. Ведель – Воронеж.

В комиссии по английскому языку от факультета РГФ ВГУ – А.П. Старков, по французскому – А.С. Шкляева. (Подготовка специалистов по испанскому языку факультету РГФ будет поручена позже). Новые программы давали учебным заведениям право на отказ от сознательно-сопоставительного метода. Создался определенный простор для перестройки обучения иностранным языкам. Так будущий сознательно-практический метод продолжал своим примером ориентировать на более оптимальный подход в подготовке специалистов.

### III. Сознательно-практическому методу 40 лет

Попытаемся теперь рассмотреть теоретическую основу сознательно-практического метода обучения иностранным языкам.

Для любого метода, как бы он ни назывался, это:

1) Методологические принципы:

- а) Системности (разного подхода).
- б) Историзма.
- в) Взаимодействия и синтеза методов разных наук и др.

2) Дидактические принципы.

3) Методические принципы, интегрированные с принципами, закономерностями смежных наук, преломляющихся в целях методики обучения иностранным языкам.

Принципы методологические и дидактические являются основополагающими для любого метода обучения, тогда как названные ниже методические принципы являются теоретической основой сознательно-практического метода. При

обозначении их мы руководствовались такими критериями, которые должны были:

1) отвечать цели, которую ставит социальный заказ, узаконенный государственным органом (постановлением Правительства или, как минимум, Министерством образования);

2) исходить из закономерностей методики обучения иностранным языкам в интеграции с законами смежных с методикой наук и преломляющихся к интересам методики в целях оптимизации обучения иностранным языкам;

3) предусматривать овладение иностранными языками преимущественно для коммуникации в устной, но также и письменной форме (чтение, письмо) в пределах изученной лексики и грамматических структур;

4) среди методических принципов не должно быть антагонистических между собой или одного из принципов - к общему набору.

Назовем их:

1. Устная основа обучения иностранному языку.

2. Формирование мышления на изучаемом языке (в редакции А.П. Старкова сегодня этот принцип звучит более развернуто – формирование новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, мышление).

3. Овладение лексикой в предложении.

4. Овладение грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений (предложений-моделей).

Попытаемся рассмотреть каждый из методических принципов.

#### 3.1. Устная основа обучения

Этот методический принцип предполагает обучение устной речи, которая является как целью, так и средством обучения. Общеизвестно, что, достижение цели всегда является частью самой цели.

Вся языковая деятельность человека (мышление, умение аудировать, переводить, реферировать, читать вслух, и читать молча, “про себя”) опираются на внешнюю или внутреннюю речь. В 1932 году Джекобсон регистрировал “токи действия” речевой мускулатуры (языка, губ) чувствительным гальванометром.<sup>1</sup> Подобные исследования проводились С.В. Королевым в 1967 году в нашей стране при помощи точной электронной аппаратуры. Общеизвестно, что лучшим средством запоминания является устное воспроизведе-

<sup>2</sup> Ведель Г.Е. К вопросу о научных основах метода преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. - 1963. - №1.

<sup>1</sup> См. Боровский В.М. Мускульные напряжения и мыслительный процесс / Реферат о работе Джекобсона // Сб. Рефлексы, инстинкты, навыки. 1936.

ние. Оно может быть и в письменном виде, но только после устного проговаривания, или же письма, которое проговаривается “про себя”. Устное опережение – одна из сторон устной основы обучения. Мысль об обучении с устным опережением была высказана в русской литературе А.В. Монигетти в 1950 г.<sup>2</sup> и нашла отражение в учебных пособиях, изданные в 1965-1969 г.г. сотрудниками факультета РГФ А.П. Старковым, Г.Е. Веделем, А.С. Шкляевой, А.Ф. Русских, а также Б.И. Турчиновой, Г.А. Угримовой и др. Устная основа обучения иностранным языкам с устным опережением получила свое признание, вошла в учебные программы средних школ и в течение уже 40 лет является неотъемлемым принципом в теории сознательно-практического метода. Проявляется это в устном вводном курсе. Обучение иностранному языку делится в некоторых существующих учебниках на вводный и основной курсы, но стали забывать слово у с т н ы й перед термином “вводный курс”. Не помнят также положения об устной основе обучения иностранным языкам, которое предложено воронежскими учеными в ведущем методическом принципе сознательно-практического метода; это положение около 40 лет переходило из программы в программу “Иностранные языки в школе”.

Создав теорию формирования умственных действий, П.Я. Гальперин придал ей вид стройной системы. Она объясняет в том числе и процессы овладения вторым языком. Эта теория четко разграничивает этапы формирования умственных действий, из которых завершающим является внешняя, а затем внутренняя речь.

Овладение иностранным языком осуществляется, как и любое учение, на основе поэтапных умственных действий. Усвоение любого языкового явления достигается через устную речь, а показателем того, что процесс овладения завершен – переход внешней речи во внутреннюю.

Принцип устной основы обучения получил также свое теоретическое обоснование еще в конце XIX и начале XX веков (на основе психологии речи).<sup>3</sup> В настоящее время имеются новые данные, свидетельствующие о справедливости этого принципа.

Нельзя не отметить концепцию П.Я. Гальперина о том, что звуковая форма речи более прочна и устойчива, чем зрительные представления потому, что сохраняется ее материальная причи-

на, речевая артикуляция.<sup>1</sup>

Попытаемся проследить процесс познания иностранного языка исходя из теории поэтапного формирования умственных действий. Естественно, что приобретение знаний, навыков, умений проявляется где-то на заключительном этапе мыслительного действия, и поскольку на каждом этапе происходят изменения действия, речь идет о завершающем этапе действия.

Итак, на первом этапе учащиеся ориентируются на предстоящее действие. Пример: *Im Schulhof laufen die Lerner um die Wette*. Учащиеся должны овладеть употреблением новых лексем: *Schulhof* и *um die Wette*. Даны они в предложении учебного текста. На первом этапе учащиеся воспринимают предложение на слух. На втором этапе им предъявляется предложение, которое они должны повторить. Но это не механическое повторение за учителем. Учащиеся в результате семантизации незнакомых слов их употребляют теперь в предложении вместе со знакомыми им лексемами. Новые слова они стараются осознать в предложении. Значение как новых, так и знакомых слов, может оказаться в другой грамматической форме, чем то, в которой оно встречалось учащимся ранее. С первого предъявления повторить предложение не удастся. Его надо услышать из уст учителя, из воспроизведения магнитофоном, радио или из других акустических аппаратов несколько раз. Попытки учащихся повторить предложение превращаются в материализованный этап мыслительного действия, нуждающееся также в повторении с уточнениями. Лексемы для учащихся представляются мысленными предметами. Постепенно в результате изменений, происходящих в течение этапа (изменения на этапах предусмотрены П.Я. Гальпериным), созревает переход к “порогу” следующего этапа. Преодолевая его, учащийся произносит (еще не уверенно) в громкой речи совершенное действие (предложение). На этом этапе еще возможны коррективы учителя. Заметив, что действие на третьем этапе созрело, учитель предлагает произнести предложение “про себя”, т.е. шепотом. Убедившись, что это учащимся удалось, учитель подводит их к преодолению следующего порога. Созревает мыслительное действие пятого этапа. Учащиеся могут, вспоминая (мысленно) *Im Schulhof* и *um die Wette* вне грамматикализованного предложения. Из этого, однако, еще не следует, что языковой материал усвоен. Порог пятого этапа должен быть проверен. При этом нельзя обойтись без того, чтобы косвенная проверка была проведена с озвучением внутренней речи.

<sup>2</sup> Монигетти А.В. Методика обучения немецкому языку в III-IV классах. М., 1950.

<sup>3</sup> См. W. Wundt. Voelkerpsychologie. Die Sprache, Bd I, Leipzig, 1900

Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 1

<sup>1</sup> Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1999. - С.288

Рядом проверок установлено, что усвоенным может считаться не тот языковой материал, который может быть только произнесен во внутренней речи (возможно ли это в процессе урока вообще?), а тот который употребляется при общении. А так как не каждый языковой материал может быть коммуникативным, ему коммуникативность должна быть придана. Это возможно, если в языковой материал привносится вопросно-ответное содержание.

После преодоления последнего порога (у выхода) пятого этапа учитель требует у учащихся задать два вопроса и ответить на них. В нашем случае это было бы так: *Wer laeuft im Schulhof? Laufen die Lerner um die Wette?* Учащиеся, которые способны выполнить это задание, усвоили новый материал.

Проверяя учащихся, учитель проверяет и себя; он выясняет, выдерживает ли он верно время для обеспечения усвоения нового учебного материала. Это очень важно, от этого зависит во многом успех обучения.

Общая развитость, языковая подготовленность, способности учащихся в классах неодинаковые, поэтому на овладение учебным материалом требуется разное время. При этом нельзя забывать, что нецелесообразно переходить к новому материалу до тех пор, пока не усвоен уже предложенный материал, так же, как предлагать больше нового учебного материала, чем за отведенное время может быть усвоено. В обоих случаях результаты будут неутешительными. “Итак, – поясняет П.Я. Гальперин, – не наблюдать, как проходит формирование действий и понятий, а строить их и создавать условия, при которых они могут быть построены с заранее намеченными свойствами”. (Приведенный нами пример относится, в основном, к учащимся младшей и средней ступени.)

При переходе к рассмотрению вводного курса, нельзя не подчеркнуть, что народ, компактно проживающий на одной территории, имеет свой язык, отражающий через него объективную действительность. Для учащихся других стран – это иностранный язык. Изучая его, учащиеся как бы вторгаются в другой “мир”, в который нельзя войти через перевод своего родного языка. Чтобы понять этот “мир”, необходимо не только изучать новую лексику с новым фонетическим и грамматическим строем языка, надо “перевоплотиться”, узнать, прочувствовать возможность другого отражения объективной действительности. Помочь учащимся практически осуществить отражение объективной действительности через изучаемый язык является одной из главных задач вводного устного курса. Должен он быть устным, чисто устным, иначе он теряет свой

смысл. В противном случае, вместо облегчения труда школьников, он его усложнит и не обеспечит достижения цели, которая перед ним ставится.

Обучение в период устного вводного курса предполагает реализацию в учебном процессе всех принципов, предусмотренных для основного курса обучения по сознательно-практическому методу.

Начинается устный вводный курс с семантизации лексем и познания типовых предложений, предложений-моделей (речевых образцов). Они известны и приводятся в различных учебных пособиях. Требуется многообразная презентация с закреплением в повествовательных и вопросительных предложениях. Первые занятия строятся на материале, касающемся самих учащихся. При этом типовые предложения, несмотря на повторяемость, не теряют новизны, так как в каждом новом случае в предложении появляется имя следующего школьника. А если это предметы окружающей среды, то появляются названия новых предметов, которые вносят новизну в мнемонический процесс. С одной стороны, новизна вызывает интерес у учащихся, с другой стороны, возникает задача ее познания. Решение задачи должно иметь преодолимую трудность определенной степени. Из исследований А.Н. Соколова следует, что чем сложнее задача, тем интенсивнее речедвигательное возбуждение. Продолжая его мысль, мы можем предположить, что тем быстрее и прочнее становится запоминание. В нашем случае познавательная потребность учащихся появляется в результате семантизации слов, содержащихся в типовых предложениях, и восприятии их на слух (аудирование). Учащиеся ощущают потребность применить эти предложения, создается специфическое состояние склонности, направленности, готовности к определенной активности, могущей дать удовлетворение, т.е. установка (Д.Н. Узнадзе).<sup>1</sup> Такую же мысль высказывает и А.Н. Соколов. В результате проведенных электромиографических исследований он приходит к выводу, “что начальные стадии усвоения учебного материала детьми связаны с необходимостью его интенсивной вербализации, “проговаривания” вслух, что речедвигательные раздражения (“речевые кинестезии”) поддерживают возбуждение в коре мозга, создают в ней соответствующие речедвигательные доминанты, направляющие и фиксирующие все процессы умственного анализа и синтеза”. Накопившиеся в (памяти) сознании следы, образованные в результате кинестетических движений, вызывают раздражение речедви-

<sup>1</sup> Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. - Тбилиси, 1961. - с. 29-32.

гательного анализатора и способствуют усвоению “проговоренного”.<sup>2</sup>

Таким образом, овладение неродным языком с самого начала обречено на речевую деятельность обучающихся и устная речь уже в вводном курсе является целью и средством изучения иностранного языка.

Устный вводный курс вобрал в себя выявленные рядом наук закономерности. Методика свои закономерности формирует, взаимодействуя со всеми науками, “соотнося, - по мнению И.Л.Бим, - факты друг с другом и непременно преломляя их под своим углом зрения”.<sup>3</sup>

Говорение – действие, но не основное. Оно всегда является компонентом другого действия. Оно развивается, когда осуществляется действие основное. Основным же действием является в нашем случае коммуникация. Следовательно, учащиеся не должны зазубривать лексемы, проговаривая их. Они должны быть включены в устное общение с учителем и между собой. Поддерживать к этому интерес у учащихся помогает речь преподавателя, которая должна состоять из типовых предложений с грамматическим строем, определяемым используемой лексикой. Из экспериментального обучения следует, что оптимальные результаты достигаются, если, развивая умения устной речи, дети подготавливают себя к тому, чтобы в будущем овладеть чтением и письмом. Постепенно наступает период, когда письменная речь способствует развитию устной речи, но это уже задача основного курса. Учитывая значительную роль говорения в изучении неродного языка, стройность языковой системы у учащихся требует создать первоначально основу устной речи в таком объеме, который позволяет общению учащихся с учителем и учащимися между собой.

Возникают вопросы: Что является критерием для определения момента, когда можно переходить к основному курсу? В каком объеме требуется умение употреблять грамматику в устной речи до основного курса обучения иностранному языку? Проводившийся эксперимент в школах дал возможность сделать определенные выводы.

В качестве критерия может служить употребляемый учащимися словарный запас в 350-400 слов с ограниченным объемом грамматики, но достаточным для общения, предусмотренным

устным вводным курсом. Прежде всего, это относится к глаголу, имеющему особое значение при организации предложения. Вводный курс построен на форме глаголов в *Praesens* и *Praesens historicum* (немецкий язык). Временное значение предложения изменяется использованием соответствующего наречия при инфинитиве. Среди них *gestern, abends, morgen, heute* и др., а также предлоги *im, um* и др. с существительными.

В других языках возможны другие варианты.

По времени устный вводный курс (УВК) занимает 60-70 учебных часов в 1-2 четверти IV или V классов в зависимости от того, в каком классе начинается обучение иностранному языку, а также от подбора учащихся.

Анализ результативности первых УВК показал, что после устного вводного курса дети, пользуясь усвоенной лексикой в сочетании с грамматикой и фонетическим строем языка, могли относительно свободно общаться с учителем и между собой, как и с каждым владеющим иностранным языком в пределах, указанных выше. Учащиеся, занимавшиеся по устному вводному курсу, сохранили весомое преимущество в умениях, навыках и знаниях в изучаемом иностранном языке в старших классах, а учителям, проводившим обучение с использованием устного вводного курса и добившихся высоких результатов, присвоено звание заслуженного учителя РСФСР (М.М. Клебанова, А.Ф. Русских и др.).<sup>1</sup>

### 3.2. Формирование новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка и мышление.

Это один из четырех методических принципов, который в пору его провозглашения вызвал критику. Одни ученые отвергали его, т.к. считали, будто у языка вообще нет непосредственной связи с мышлением, другие считали, что с мышлением связан непосредственно только родной язык. Абсолютное большинство, однако, признавало в разной вербальной формулировке непосредственную связь мышления с языком. Критику вызвала также формулировка этого принципа как “**обучение мышлению на иностранном языке**”<sup>1</sup> вместо “**формирование мышления**”. Критикуя формулировку, доходили до полного отрицания этого принципа.<sup>2</sup>

И все же принцип “формирование мышления

<sup>2</sup> Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления. // Сб. Мышление и речь, – М., 1963. – с. 214-215.

<sup>3</sup> Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного обучения. М., 1977. – с. 57.

<sup>1</sup> Ведель Г.Е. Психология и методика преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974. – С. 41-73.

<sup>1</sup> Этот термин ввел Б.В. Беляев.

<sup>2</sup> Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974. – С. 154-162.

на иностранном языке” выстоял и воспринимается сегодня в формулировке А.П. Старкова: “формирование новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, мышление”. В сегодняшнем понимании этот принцип приобрел, как и все другие, дополнительное значение системности – внешней и внутренней связи в содержании.

Во второй половине XX века системность требует новые подходы в ее применении. Она ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину, как этого требует современность.

Один подход предполагает перечисление принципов с внешним содержанием. Значение каждого из них вытекает из словесного оформления.

Другой подход к системности требует учета внутреннего содержания каждого принципа, а также их взаимосвязи.

Методические принципы чаще всего давались простым перечнем без учета их внутреннего содержания и их взаимоотношенности. Другой подход к ним не требовался. Иначе обстоит дело в наше время. Поскольку сегодня различают два разных подхода к системности, иной подход нужен к системе методических принципов. В методических принципах должна проявляться целостность объекта на выявление многообразных видов связи и сведение их в единую теоретическую картину.<sup>3</sup>

Исходя из этого, нам представляется невозможным среди указанных методических принципов не назвать принцип формирования мышления на изучаемом языке, без реализации которого, даже если он не назван в каком-либо методе, овладение иноязычной речью затруднено. Такие методические принципы нами названы принципами “верхнего порядка”. Принципы, которые не имеют решающего значения тоже нужны, они могут способствовать созданию варианта оттенка изучаемого языка, обозначить палитру, на которой уточняется оттенок или, которые определяют способы, учебные приемы, повышающие эффективность усвоения изучаемого языка. Данные принципы мы называем “рядовыми”. В методах с другой целенаправленностью (например, специальность “Перевод синхронный, художественный, технический и др.”) будет другая система методических принципов. В определенных усло-

виях рядовые методические принципы могут выступать в значении верхнего порядка, а методические принципы верхнего порядка в значении рядовых.

Чем целенаправленнее будут реализованы в учебном процессе основные, имеющие решающее значение методические принципы, т.е. принципы верхнего порядка, тем оптимальнее будет усвоение изучаемого языка. Методические принципы верхнего порядка признаются теоретической основой метода.

В пору становления сознательно-практического метода под системой методических принципов понимались, следовавшие друг за другом принципы любого порядка. Учитывалось только “внешнее” содержание каждого принципа, которое не требовало обязательной связи друг с другом.

Г. Клаус, М. Бур, ссылаясь на кибернетику, указывают, что существуют разные системы – простые, сложные и др. Сложная система отличается от простой большим числом элементов.<sup>1</sup>

Под системой отражения объективной действительности формами изучаемого языка понимается не только функция взаимодействия с материальными объектами окружающей среды, но и способность реализации мыслительных действий через мышление при изучении иностранного языка. Предполагается реализация в речевых действиях морфологических, синтаксических и фонетических правил лексического и стилистического планов и др., которые определяют уровень усвоения, т.е. личное употребление. Вместе с этим, имеется ввиду также учет особенностей содержания, функционального различия лексем, их сочетания, порядок следования во фразовых единствах, предложениях. Это все отражает объективную действительность формами языка. Отсюда необходимость формирования у учащихся категориальной структуры мышления на изучаемом языке. Развивается оно по мере развития познания, и чем глубже, полнее и всестороннее содержание мышления, тем в более развитых конкретных формах оно выражается. Например, глагол-связка *быть* в немецком предложении *Dieses ist unser Klassenzimmer*. В русском языке он может отсутствовать, в немецком, английском отсутствие глагола свидетельствовало бы об ущербности предложения. В русском языке в предложении имеется полное имя прилагательное перед существительным, а в немецком – это сложное имя существительное. В предложении *Ich heiße Ilse-Marie Kramina* – двойное имя, в русском языке личность уточняет отчество. Подлежащее *Ich* – я

<sup>3</sup>Аверинцев С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичев Л.Ф., Ковалев С.М., Ланда М.Н., Панов В.Г., Степин В.С., Федосеев П.Н. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. - С.587.

<sup>1</sup> Georg Klaus und Manfred Buhr. Philosophisches Wörterbuch. Leipzig, 1965. S. 560.

в немецком языке в форме первого лица, в русском языке подлежащее в 3-ем лице. Глагол *heiße* в немецком языке – местоимение в 1-ом лице в именительном падеже, в русском языке – местоимение в 1-ом, но в винительном падеже.

Сличение соотносящихся по содержанию слов в переводе двух разных языков может совпадать, может не совпадать, может совпадать частично или только в отдельных случаях. Выяснить это совпадение или расхождение в семантике слов дают лексикографические литературные источники. Сопоставляя семантику глаголов *halten* – *держат* (*держаться*) выясняется, что с точки зрения содержания и функциональности указанные глаголы поддаются делению на 4 группы:

1. Содержание глаголов и их производных соответствует форме, содержанию и их функции.

2. Глаголы соответствуют по функции, но различны по форме и содержанию.

3. Глаголы употребляются в соединении с другими словами, разделяют с ними одну функцию и связаны как бы с их содержанием.

4. Слова, которые имеют свое самостоятельное содержание и форму, могут иметь отношение к функции общего значения, но могут стоять и в стороне от нее.

Проследим для примера еще одно имя существительное *Gegenstand* – *предмет*. В понятиях и функциях имен существительных в немецком и русском языках больше совпадений, чем у глаголов, но наличие в языках несовпадений требует от изучающих язык осмысления, т.е. размышления о том, как данный язык своими формами отражает объективную действительность. Чем больше в коммуникации проявляется потребность в лексическом запасе и предложениях более сложной конфигурации, тем сильнее развивается структура категориального мышления. Таким образом, у учащихся создается новая система отражения объективной действительности. Происходит это постепенно, начинается с простого нераспространенного предложения и продолжается при усвоении усложняющихся простых и сложных предложений.

Попытаемся взглянуть на методический принцип формирования новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, через мышление с позиции теории поэтапного формирования умственных действий. Внутренней речи предшествуют четыре этапа, из которых три этапа речевых: громкая устная речь, речь шепотом, т.е. “про себя” и переход во внутреннюю речь. Последняя считается чисто мыслительной. Таким образом, мышление, без которого невозможна коммуникация, осуществляется в речи – первично в устной форме, затем в речи “про себя” и, наконец, во внутренней

речи. Итак, в этом проявляется связь между методическим принципом устной основы обучения и формированием мышления на изучаемом языке. Это связь как внешнего, так и внутреннего содержания.

Следующий методический принцип верхнего порядка сознательно-практического метода:

### 3.3. Обучение лексике через предложение

Рассматривая методический принцип устной основы обучения, мы в какой-то мере коснулись также методического принципа обучения лексике. Поэтому, прежде чем рассматривать этот методический принцип, необходимо сослаться на сообщение об экспериментальном исследовании, указывающее на трудоемкость усвоения лексики иностранного языка. Г.В. Ратинский утверждает, что “учащиеся в основном лучше всего овладевают словами, которые в рамках предложенной системы обучения воспринимались 350-500 раз и употребляются в устных упражнениях 150-200 раз в течение 35-50 уроков”<sup>1</sup>.

Известно, что усвоение изолированных слов требует во много раз большей кратности повторения, чем в предложении. Это и является основанием для отказа от зазубривания изолированных слов, усваивать их надо в предложениях. Запоминание изолированных слов, слов в предложении и слов в тексте было подвергнуто нами экспериментальной проверке. Результаты ее позволили сделать вывод, что слова в предложениях запоминаются учащимися в 1,4 раза, а в контексте в 1,5 раза легче, точнее и прочнее, чем изолированные.<sup>2</sup> Объяснение этого очевидно.

Обучение на каждом уроке строится на определенном учебном тексте. Именно он (текст) ориентирует содержанием на дополнительные незадействованные входные каналы в память учащихся. Отсюда требования к учебному тексту: он должен быть информативным, соответствовать интересам возраста учащихся, поддаваться передаче содержания в виде прямой и косвенной речи, содержать незнакомую лексику, подлежащую усвоению, а также грамматические структуры для овладения ими при употреблении.

Вычленению из текста подлежат предложения, содержащие неизвестный лексический и

<sup>1</sup> Ратинский Г.В. Обучение практическому владению французской лексикой на начальном этапе (V класс). Канд. дисс. Л., 1967. - с. 227.

<sup>2</sup> См. Г.Е. Ведель. Запоминание и воспроизведение лексического материала родного и второго языка. // Сб. Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков. Ч. II. - Воронеж, 1968.

грамматический материал. После семантизации новой лексики и объяснения грамматического материала осуществляется первичное закрепление в предваряющих упражнениях. Затем при работе над текстом продолжается закрепление введенного неизвестного материала. Воспринимая учебный материал, учащиеся вместе с ним запоминают все сопутствующее ему. Исследование этой проблемы подвергалось экспериментальной проверке Фр. Вестером и опубликовано. «Если мы, – говорит он, – зазубриваем английские слова, тогда к общей информации присоединяется и музыка, которую мы слышали в этот момент, и запах кофе из кухни, и скрип колес автомобилей на улице, а быть может, и жевательная резинка, которую мы при этом жевали». Поясняя свой вывод Фр. Вестер утверждает, «что при обучении накопленная информация состоит не только из учебного материала, но также из всего того, что попутно накапливается с прочими другими словами, сопутствующими восприятиями».<sup>1</sup>

В нашем случае выполняет такую же функцию содержание учебного текста, из которого вычленено интересующее нас предложение, грамматическая структура. Но в то же время вычлененные предложения должны хранить внутреннюю связь с сюжетом текста, должны быть не изолированными. Не должна быть нарушена ткань содержания учебного текста, который может восполнить восприятия, поступающие через разные каналы мозговых полушарий. Только тогда все, что содержится в предложении, будет способствовать более быстрому и прочному запоминанию. Ссылаясь на исследования многочисленных авторов, Фр. Вестер поясняет, что запоминание происходит через многократное скрепление разных, совмещающих входных каналов.<sup>2</sup>

Запоминание лексики, фонетического и грамматического строя происходит не по одному, а одновременно по разным каналам. Известно, что участие большего количества каналов памяти обеспечивает более быстрое и более прочное запоминание. Сегодня этот процесс уточняется. Считают, что среди каналов, обеспечивающих запоминание, есть такие каналы, какие, на первый взгляд, к запоминанию никакого отношения не имеют. Это каналы, воспринимающие звуковую сторону происходящего, каналы обоняния, вкуса, осязания, светового эффекта и другое.<sup>3</sup> К

использованию привлекаются все каналы, если лексика и грамматика подаются в предложениях, в контексте. Из этого следует, что целесообразнее подавать учащимся учебный языковой материал в учебных текстах, содержание которых интересно, доходчиво, а их внутреннее содержание воспринимается соответствующими каналами.

Проследим это явление на примере. Предложение, вычлененное из текста, представляет собой единицу, которая выражает только свое внешнее вербальное содержание. Например, *Профессор Мюллер пьет в кафе свой чай*. Слушая это предложение, мы, кроме того, что выражено вербально, ничего не воспринимаем. Полнее содержание раскрывается, когда мы его слышим в контексте: *Профессор Мюллер по воскресеньям ходит в кафе. Его там согревает горячий вкусный чай. Профессор Мюллер пьет в кафе свой чай*.

Находясь в контексте, в предложении проявляется его внутреннее содержание. Теперь в этом же предложении мы замечаем дополнительные сведения: *чай в этом кафе профессор Мюллер пьет по воскресеньям, значит регулярно, чай там ему нравится, чай горячий, следовательно, душистый, возможно сладкий. Пьет его по воскресеньям, стало быть, это для него праздничное событие*. Воспринимая все это по разным каналам, у учащихся создается целая гамма ощущений, которая не может не влиять на запоминание. Овладение языковым материалом осуществляется быстрее и прочнее. Это явление следует использовать при овладении иноязычной речью.

Одна из основных задач обучения иностранному языку в начальный период состоит в том, чтобы усвоенные лексемы не превращались в невостребованный запас, а становились сразу же единицами коммуникации, чтобы буквально первые десятки усвоенных слов выполняли функцию общения. У учащихся должно укрепиться сознание, что каждая новая лексема может служить выражением своей мысли, быть средством коммуникации. Необходимо создать уверенность, что общение возможно на ограниченном лексическом запасе при ограниченных знаниях грамматики.

Рассматривая методический принцип обучения лексике через предложение с точки зрения его связи с методическими принципами устной основы обучения и принципом формирования мышления, необходимо отметить, что по своему внутреннему содержанию он согласуется с предыдущими принципами и удачно вписывается в систему.

<sup>1</sup> Frederic Vester. Denken, Lerner, Vergessen. – Muenchen – 1992. - S. 109, 112, 113. \* (Перевод мой – Г. Е. Ведель).

<sup>2</sup> Fr. Vester. Там же, стр. 109.

<sup>3</sup> Vester Fr. Denken, Lerner, Vergessen. – Muenchen. – 1992. – S. 109, 112.

### 3.4. Принцип – овладение грамматическим строем языка через предложение

Значимость этого принципа рассмотрена с учетом взглядов на данную проблему многих авторов, ведущих ученых. Объем настоящей статьи не позволяет нам повторно выяснить отношение к этой проблеме многочисленных ученых, и мы ограничимся высказываниями, которые отражают общее мнение.<sup>1</sup> Таким было признание большинством ученых того факта, что грамматический строй языка познается в общении. Э.П. Шубин усматривает в системе языка знаки четырех порядков, или ярусов.

Первый – слова  
Второй – словосочетание  
Третий – предложение  
Четвертый – сообщение

Языковое общение, по его мнению, невозможно при помощи только знаков первого порядка (слов), “необходимо также помнить тысячи и десятки тысяч готовых знаков старшего порядка”.<sup>2</sup>

А.С. Шкляева считала и высказывала тогда мнение всего факультета РГФ, что “накопленный речевой материал в виде типовых предложений, употребляемых в диалогической и монологической речи, послужит в дальнейшем базой для широких грамматических обобщений и систематизации”.<sup>1</sup>

Ю. Флешнер поддерживает точку зрения А.С. Шкляевой о том, что типовые предложения являются основой для познания грамматического строя языка. “Лексика – говорит он – усваивается в предложениях путем субституции в уже изученных грамматических моделях”.<sup>2</sup> Методические принципы сознательно-практического метода предусматривают обучение не только грамматическому строю, но и лексическому составу языка через предложения. Обзор литературы по

данной проблеме позволяет Г.В. Роговой и П.Б. Гурвичу утверждать, что модель, созданная таким образом полезна при обучении иностранным языкам. Проблеме модели посвятили свои исследования целые коллективы ученых в СССР и за рубежом.<sup>3</sup>

Методический принцип обучения грамматическому строю языка через предложения-модели получил признание как ученых, так и учителей-практиков.

Исходя из требований современности, следует выяснить внешнюю и внутреннюю связь этого методического принципа с предыдущими. Анализ формулировки методического принципа “овладение грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений” не содержит внешних признаков того, что он соотносится с методическим принципом устной основы обучения. На первый взгляд, нет также и признаков какой-то внутренней связи с ним. Однако эта связь проявляется грамматический строй в устной, а также в письменной речи. Учитывая, что методический принцип устной основы обучения предшествовал методическому принципу овладения грамматическим строем изучаемого языка через предложение, соотнесенность их напоминает о себе. Она имеет место и тогда, когда мы рассматривали проблемы с письменной речью. Но на первом месте ощущается связь внутреннего содержания в том порядке, в каком изучается иностранный язык.

Связь внутреннего содержания проявляется между методическим принципом овладения грамматическим строем изучаемого языка в предложении и методическим принципом формирования мышления на изучаемом языке в силу того, что само овладение иностранным языком является умственным действием. Речевые действия осуществляются всегда ради достижения определенной цели, что не мыслимо без мышления. Лексические единицы, кроме лексического понятия призваны выражать и грамматическое значение. Грамматика лишена своей значимости до тех пор, пока в ней не воплотится лексика и вместе с ней не образуется неразделимое целое, направленное на достижение общей понятийной цели. Отсюда соотнесенность этих двух принципов во внутреннем содержании.

Рассматривая связь между методическим принципом овладения грамматическим строем изучаемого языка в предложении и принципом

<sup>1</sup> См. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков, Воронеж, 1974. - С. 163-169.; Организация учебного процесса по иностранным языкам в ВГУ. // Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах. Воронеж, 1963. - с. 3-16.

<sup>2</sup> См. Шубин Э.П. Лингвистические основы и общие принципы методики, Ч.П. М., 1963. - с. 34-35.

<sup>1</sup> Шкляева А.С. Из опыта Воронежского государственного университета по перестройке преподавания иностранных языков. // Иностранные языки в школе, 1962. - №5. - с.8.

<sup>2</sup> Флешнер Ю. К вопросу о речевых моделях // Иностранные языки в школе, 1965. - №2. - с.9

Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 1

<sup>3</sup> Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Пути создания модели экспрессивной речи в целях обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, 1968. - №6. - с. 39.

обучения лексике через предложения-модели, мы наблюдали прямую связь между внутренним и внешним содержанием. Предложение не может быть не “грамматикализованным”. Слово “предложение” наличествует как в методическом принципе обучения лексике (через предложения-модели), так и в принципе овладения грамматическим строем языка (через типовое предложение).

Рассмотрение этой проблемы дает нам основание утверждать, что все методические принципы сознательно-практического метода связаны между собой внутренним содержанием.

В контексте рассматриваемых проблем заслуживает быть отмеченным и то, что некоторые методические принципы “делегированы” другими смежными базовыми науками. Например, психология “передает” методике свои уже оформленные психологические принципы и тем самым усиливает научно-теоретическое обоснование методических принципов, особенно верхнего порядка.

Так, ведущий методический принцип устной основы обучения интегрирован с психологическим принципом вербализации.<sup>1</sup>

Методический принцип формирования новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, мышления также есть продукт интеграции методики и психологии. Б.В. Беляев первой психологической закономерностью называет мышление. “Владеть иностранным языком – значит мыслить на нем”. Далее в разделе “Психологические принципы обучения” он еще раз подчеркивает необходимость развивать у учащихся иноязычное мышление.<sup>2</sup> Б.В. Беляев видит в психологическом принципе – “психологический фундамент методики”.<sup>3</sup> Психологи И.А. Зимняя, Б.А. Бенедиктов, Б.В. Беляев, А.Н. Соколов и многие другие исходят из того, что неразрывная связь речи с мышлением предопределяет необходимость мышления на изучаемом языке.

Таким образом, согласно методическому принципу формирования новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, мышление является не только методическим, а методико-психологическим.

Методический принцип “обучение лексике через предложение” с позиции психологии неизбежен. Психологи не рассматривают этот вопрос

с точки зрения того, следует ли изучать лексику изолированно или в предложении. Ясно, что минимальной методической единицей иностранного языка (при изучении его) является не изолированное слово, а предложение. Проблема состоит только в том, как обеспечить оптимальное овладение речью. Обсуждаются каналы поступления лексики в кору головного мозга, стадии усвоения иноязычной речи, роль речедвигательных реакций, функции речевого механизма мышления.

Наши данные<sup>1</sup> о том, что слова в предложениях и контексте учащимися запоминаются точнее, быстрее и прочнее, чем изолированные, не вызывают сомнений. Согласно произведенному А.А. Смирновым анализу материалов Binet A. et Henry V., их данные согласуются с нашими и позволяют утверждать, что обучение лексике через предложения и “знаки старших порядков” (термин Э.П. Шубина) является самым эффективным. Такого мнения придерживались В.А. Артемов, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, А.С. Шкляева, А.П. Старков, Ю. Флешнер, В. Шенкель, И.Я. Коломенская, Г.В. Рогова, П.Б. Гурвич, И.В. Рахманов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и многие другие.

Из этого следует, что методический принцип “обучение лексике через предложение” в основе своей является интегрированным (методико-психологическим, или психолого-методическим).

В формулировке методического принципа “Овладение грамматическим строем языка через типовое предложение” принимали участие методисты-лингвисты. Нет надобности повторять опубликованные работы и их авторов, они известны.<sup>2</sup> Попытаемся проследить за тем, как к этому принципу отнеслись психологи.

Б.В. Беляев посвящает во втором издании “Очерков по психологии обучения иностранным языкам” этой проблеме “Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка”. Нас в данном случае интересует грамматика. Вот что об обучении грамматике говорит Б.В. Беляев: “... грамматике надо обучать не столько путем изложения и усвоения ее теории, сколько путем **практического закрепления тех или иных грамматических особенностей иноязычной речи**. Надо не столько знать правила о том, как можно и должно конструировать иноязычные предложения, сколько практически ов-

<sup>1</sup> Подробнее см. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. Воронеж, 2002. - с. 77-83.

<sup>2</sup> Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. - с. 207-209.

<sup>3</sup> Там же, с. 212.

<sup>1</sup> Ведель Г.Е. Запоминание и воспроизведение лексического материала родного и второго языка. – В кн. Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков. Ч. II. Воронеж, 1968 г.

<sup>2</sup> Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974. - с. 163-169.

ладевать различными грамматическими конструкциями (моделями и структурами) в своей речи... Грамматические значения положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи”.<sup>3</sup>

Затем Б.В. Беляев высказывает мысль, которая, на наш взгляд, должна быть основой обучения иностранному языку. Он считает, что надо “... сперва добиться образования у учащихся автоматизированных речевых навыков, в том числе и навыков использования в своей речи определенных грамматических моделей, а затем уже сообщить им соответствующие правила”.<sup>1</sup> Б.А. Бенедиктов в разделе “Овладение структурой иноязычного предложения” высказывает свое видение овладения учащимися грамматических правил: “в процессе развития иноязычной речи необходимо пользоваться правилами о том, как действовать, но эти правила нужны для превращения их в действия, для “забывания” их в практике владения языком, для формирования так называемого “чувства языка”.”<sup>2</sup>

Можно отметить, что по вопросу обучения грамматике психологи придерживаются общего мнения – овладеть грамматическим строем изучаемого иностранного языка учащимся надлежит через типовое предложение, через речь, речевое действие (А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, Б.В. Беляев, Б.А. Бенедиктов, Н.Ф. Талызина, Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Э.П. Шубин, А.А. Алхазисвили, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов и др.). Это согласуется в полной мере и со взглядами ученых-методистов. Овладевать грамматическим строем языка необходимо с помощью грамматики.

Из сказанного следует, что методический принцип “овладения грамматическим строем через типовое предложение” является в действительности психолого-методическим.

За 40 лет существования сознательно-практический метод развился, совершенствовался, но суть его не изменилась. Он окреп, выдержал испытания временем. Система методических принципов, согласуясь и соотносясь со смежными науками, а также требованиями времени и целями обучения, характеризует определенное направление в работе. Она способствует отбору современных методических приемов обучения. Например, возможна компьютеризация обучения

иностранному языку для достижения цели.

#### IV. Реализация методических принципов в учебном процессе

Мы рассмотрели систему методических принципов сознательно-практического метода и попытались выявить, как реализация принципов может сказаться на эффективности обучения иностранному языку.

Основной вывод, к которому мы пришли, состоит в том, что никакие теоретические обоснования, никакая сверхценная мнемоника не могут внести решающих изменений в обучение иностранному языку, если не будет обеспечена реализация системы методических принципов, т.е. пока не “сработают” известные уже законы – закономерности методики и смежных с ней наук.

Законы науки реальны, когда они “действуют”, а не только числятся на бумаге. Условия для их применения должны быть подготовлены. Сказанное имеет прямое отношение ко всем наукам, в том числе и к методике преподавания иностранных языков.

Владение иностранным языком в нашей стране требуется на уровне умения общаться как в устной, так и в письменной форме. В связи с этим методика обучения на устной основе зародилась и разрабатывалась с 1959 года, т.е. более чем на 10 лет ранее, чем за рубежом. Уже в 60-ые годы XX века, благодаря выявленным закономерностям и созданным предпосылкам в обучении иностранному языку в школе и вузах, были достигнуты более высокие показатели.

Прошло 40 лет, сложились сознательно-практический, активный и коммуникативные методы, они получили свое теоретическое обоснование. Теперь перед каждым из них стоит цель обучать иностранному языку до уровня владения, позволяющего осуществить устную и письменную коммуникацию, быть средством познания культуры народа, язык которого изучается, и быть также средством восприятия. Поэтому единой общей задачей каждого из методов является обучение устной и письменной коммуникации; но подходы обучения разные. При разном вербальном оформлении устная основа обучения в названных методах идентична и признается методическим принципом верхнего порядка. Другие методические принципы верхнего порядка (формирование мышления, обучение лексике, обучение грамматическому строю через предложение), даже если они не названы отдельно, то по своему содержанию рассредоточены между рядовыми методическими принципами. Они потеряли свою самостоятельность, но не убавилось их влияние на реализацию в учебном процессе. Таким обра-

<sup>3</sup> Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. М., 1965. - с. 141.

<sup>1</sup> Там же, с. 142.

<sup>2</sup> Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974. – с. 274.

зом, методические принципы в полной мере не “срабатывают”.

Усугубляет положение и ряд других обстоятельств. Одним из них является нежелание учителя активно говорить на преподаваемом языке в процессе обучения. Гораздо проще предлагать учащимся читать и переводить, выполнять упражнения по подстановке, выборке слов в учебном тексте, выполнять занимательные игры и т.п. Все это допустимо в меру. Основным способом обучения всегда остается говорение, предусматривающее выражение собственных мыслей.

Учителя можно понять. Говорить ежедневно по несколько часов подряд с учащимися с ограниченной лексикой и ограниченным количеством грамматических структур на иностранном языке требует большого напряжения и становится часто для учителя непосильным.

Это и многое другое составляет те причины, которые мешают “срабатывать” методическим принципам обучения иностранным языкам.

Не может не беспокоить учителя работа, если она не приносит удовлетворения. Попробуем еще раз обратить внимание на то, что надо учителю помнить, чтобы известные закономерности (методические принципы) “заработали”.

1) Нужен посильный труд учащегося (не игра ради игры), а именно посильный труд через умственное действие, которое обеспечивает запоминание. В этих целях прослушанная лексика, фразовое единство, предложение или знаки, воспринятые визуально, должны быть учащимися кратко предъявлены, проговорены. В самых общих чертах это можно представить так.

Из анализатора коры головного мозга в органы речевого аппарата и органы слуха поступает эфферентный импульс. Реагируя на это, учащиеся пытаются воспринять импульс, приступить к выполнению его. Это вызывает кинестические движения (сокращение) мышц речевого аппарата, меняется форма полости рта, создаются конфигурации проходов, через которые следует поток воздуха из легких, образуются звуки речи (артикуляция). Одновременно сокращение мышц вызывает появление биотоков, которые в виде афферентных импульсов подаются в анализаторы коры головного мозга. Возбуждение анализаторов, подающих афферентные импульсы, образуют рефлекторную дугу, что и является началом памяти. Прослеживание образования речи в сопоставлении с поэтапным формированием умственных действий позволяет видеть в эфферентных импульсах ориентировочную основу, как бы план мысленного действия. Афферентные импульсы соотносятся с материальным или материализованным этапом действия. В качестве средств, формирующих речевые звуки, выступа-

ют мышцы ротовой полости – язык, зубы, нёбо, губы, все органы речевого аппарата. Сокращение мышц вызывает появление биотоков, которые в виде афферентных импульсов поступают в кору мозга. Переход к следующему этапу связан с изменением – включаются в действие голосовые связки. С участием органов слуха происходит сличение услышанного с произнесением, при этом происходит коррекция.

2) Известно, что овладение любым учебным предметом, кроме иностранного языка, происходит через родной язык, при использовании соответствующих материальных или материализованных средств. Задачей изучения их составляют **знания**, которые сами не являются средством познания. Другое дело иностранный язык. Изучая его, необходимо овладеть **навыками и умениями** устно и письменно общаться на нем. Таким образом, сам предмет и средства овладения им совпадают. Это влечет за собой некоторое перемещение в поэтапном формировании умственных действий. А.Ф. Карпова считает, что при обучении любому предмету на основе материальной опоры точность речи при его выполнении не представляется существенной, поэтому на материальном этапе проговаривание выступает как вспомогательный сопутствующий момент.<sup>1</sup>

Познание предмета совпадает со средством его познания, т.е. средство познания является одновременно предметом, подлежащим усвоению. Проговаривание уже на материальном или материализованном этапе ставится громкоречевым, главным носителем действия. Совмещение этапов не противоречит теории формирования умственных действий и понятий. П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. отмечают, что проводившееся ранее на разных этапах может быть выполнено одновременно в одном умственном действии, но в материальной или материализованной форме. Действие (часть его) не выпадает, и усвоение нового учебного материала происходит на материальном или материализованном уровне.

Таким образом, при изучении иностранного языка на втором этапе умственное действие совмещается с громкоречевым действием, которое при изучении других дисциплин является показателем третьего этапа.

3) Теперь средством выполнения действия являются элементы иноязычной речи, которые воспроизводятся органами речевого аппарата – кинестетические движения (артикуляция). Вместе с этим на материальном или материализован-

<sup>1</sup> Карпова А.Ф. Изменение поэтапного формирования при его систематическом применении // Управляемое формирование психических процессов. М., 1977. с. 191.

ном этапе наблюдается умственное “действие как акт “чистой мысли”, протекающей автоматически управляемой только задачей.

Проявляются проблески “чистой мысли” у учащихся, когда они стараются уяснить себе понятие новых воспринимаемых в устной форме или в знаках и изображениях лексем, фразовых единств, предложений. Далее следует обобщение и сокращение с той только разницей, что вместе с этим происходит “опредмечивание” языковых единиц. В виде как бы предметов выступают лексем, фразовые единства, предложения. Так осуществляется переход из второго в третий громкоречевой (устный) этап.

4) Третий этап умственного действия нам хотелось бы рассмотреть не изолированно от концепции А.Н. Соколова. Подводя итог электромиографического анализа внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления, А.Н. Соколов заключает, что “... наличие стадии усвоения учебного материала детьми связаны с необходимостью его интенсивной вербализации (проговаривание вслух, затем шепотом и, наконец, “про себя”)<sup>7</sup>. Далее А.Н. Соколов ссылается на П.Я. Гальперина и др. и поясняет, что педагогический эффект такой “поэтапной” вербализации основан на слуховых и речедвигательных раздражениях (речевой кинестезии), которые поддерживают возбуждение в коре мозга, создают соответствующие речедвигательные доминанты, направляющие и фиксирующие все процессы.

Сопоставляя концепцию А.Н. Соколова о ступенях усвоения учащимися учебного материала с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, выясняется, что в концепции А.Н. Соколова запоминание начинается с громкоречевого уровня, т.е. с того уровня, на котором предполагается наличие мыслительной части действия. В теории П.Я. Гальперина громкоречевому действию предшествуют два этапа, которые подготавливают включение умственной части действия на следующем этапе. В теории поэтапного формирования умственных действий допускается возможность присутствия умственной части действия уже на втором этапе.

На третьем этапе как в концепции А.Н. Соколова, так и П.Я. Гальперина наличествует умственная часть действия. Выполнение этой части действия становится громкоречевой. Для А.Н. Соколова этот этап слуховое и речедвигательное раздражение речевой кинестезии, фиксирующее все процессы анализа и синтеза, иначе говоря, обеспечивающее запоминание и подго-

тавливающее к сокращению вербализации, к переходу во внутреннюю речь, “являющейся основной “интериоризации” умственных действий, их выполнения во “внутреннем” (умственном) плане.<sup>1</sup>

Из теории поэтапного формирования умственных действий следует, что после этапов ориентировочного и материального или материализованного действия наступает этап громкой речи. Теперь, как указывает П.Я. Гальперин, действие подвержено трем изменениям:

а) предметное содержание действия имеется только в виду, а выполняется речь - сообщение о действии;

б) действие, которое получило отражение в речи, получает новую природу и в силу этого приобретает новые возможности;

в) действие снова подвергается последовательному сокращению и превращается в действие, которое не выполняется, а только “сознается” и становится речью “про себя”.<sup>2</sup>

В концепции А.Н. Соколова этот этап также соответствует уровню с таким же названием “про себя”. В действительности это “грамматикализованная” речь, но без участия голосовых связок – шепот. В речи “про себя” сохраняется латентная артикуляция. Речедвигательная реакция продолжает работать на запоминание (А.Н. Соколов).

5) Кинестезия сохраняется и на этапе, когда речевое действие совершается во внутренней речи. Действие становится умственным, наступает его усвоение. Этой точки зрения придерживается также П.Я. Гальперин. Наступает момент, когда умственное действие представляется актом “чистой мысли”.

Начинается переход на этап, на котором завершается усвоение учебного материала, и действие полностью совершается во внутренней речи.

Мы коснулись здесь только основных процессов усвоения учащимися учебного материала, но и этого кажется достаточно, чтобы прийти к выводу, что главным в этих концепциях является то, что в них излагается процесс усвоения знаний. Нас интересует больше, как проходит усвоение иностранного языка, который предназначен быть в дальнейшем средством коммуникации (навыки, умения). Можно утверждать, что обучение иностранному языку происходит на основах изложенных в рассматриваемых нами концепциях и теориях, но в то же время оно имеет свои особен-

<sup>7</sup> Под “про себя” здесь надо понимать также и внутреннюю речь, т.к. в этой работе для автора понятие шепотом идентично понятию “про себя”.

<sup>1</sup> Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблема нейродинамики мышления// Мышление и речь. М., 1963. - с. 214-215.

<sup>2</sup> Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий// Вестник Московского университета. - №4. - 1957. - с.114-115.

ности, характерные только для данной дисциплины.

б) Известно, что быстрее и прочнее запоминается то, что одновременно воспринимается по разным каналам в анализаторах коры мозга – слуха, зрения, запаха, вкуса, цвета, ощущения, света, осязания и т.д. Часто под каналами восприятия понимают виды речи (аудирование, диалог, монолог), письменная речь (чтение, письмо, переводы) и др. и ошибочно полагают, что целесообразно обучать в школе на начальном этапе одновременно всему, что имеет отношение к языку. Считают, что это якобы обеспечит восприятие по разным каналам. Допускаемая ошибка в прямом и косвенном смысле обходится стране и народу слишком дорого. Это одна из тех ошибок, которые не дают возможности “сработать” давно открытым закономерностям в методике обучения иностранным языкам.

Интерес к проблеме фиксации в памяти учащихся учебного материала в последние годы возрос и занимает умы ученых за рубежом.<sup>1</sup> Задача состоит в том, чтобы добиться использования максимума факторов, способствующих сохранению в памяти учащихся учебный материал каждой преподаваемой дисциплины. Происходит это по-разному, но суть одна – в учебном процессе необходимо использовать все возможные каналы, через которые поступает новая информация в анализаторы коры мозга. Цитируя И.П. Павлова, Ю.А. Самарин говорит “... когда возбуждение достигает соответствующего участка мозга, оно не остается в той клетке, куда направлено раздражение центростремительного нерва, а распространяется согласно закону иррадиации, по коре, и тогда происходит соединение по типу условной связи всех тех пунктов, где имеется возбуждение.”<sup>2</sup> Из этого следует, что при поступлении возбуждения в кору мозга (в том числе и от кинестетических движений) оно распространяется и соединяется со всеми пунктами, где имеется возбуждение. Возбуждение может иметь место в пунктах, которые не имеют никакого отношения к языку, но соединяются с ними по типу условной связи. В тоже время пункты, где кинестетические движения вызвали возбуждение, например, устной речи, оказывается совсем не возбужден пункт, где фиксируется умение чтения и письма. А обучение всем видам речевой деятельности является для учащихся такой накладкой, которая отбивает у них желание изучать чужой язык, не осознавая мотива к его изучению.

<sup>1</sup> Vester Frederic. Denken, Lerner, Vergessen. Muenchen. 1992.

<sup>2</sup> Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М., 1962. - с. 152-153.

Отсюда задача учителя создавать условия, которые способствовали бы появлению дополнительных каналов восприятия, но не были бы фактором, усложняющим непосредственно преподаваемый предмет. Это не легко, особенно в начале, но делает обучение намного эффективнее. Представим себе, что нам надо добиться усвоения синтаксической модели *Das ist Ball*. Дети владеют речевым образцом *Das ist Wolodja*. Новым словом для них является *Ball*. С какими воспринимаемыми каналами анализаторов мозга оно может соединиться?

Проследим приведенный для примера выше случай.

1. Понятие мяч подается учащимся предъявлением соответствующего предмета или его изображения. Это наглядное пособие должно быть цветным, красочным – двух – трех цветов. Оно должно быть впечатляющим, тогда через канал зрительного восприятия понятие попадет в условную связь со словом мяч. Это второй канал, который задействован.

2. Употребление слова мяч в вопросно-ответном упражнении заинтересовывает учащихся новым оттенком содержания – вопрос (*Ist das ein Ball? Was ist das?*) Слово *Ball* появляется в условной связи с другими лексемами в другом канале восприятия. Для данного случая он третий канал.

3. Перенос слова *Ball* по принадлежности на себя или соученика (*Das ist mein, sein, ihr Ball? Ist das dein, sein, ihr Ball?*) Задействован четвертый канал.

4. Пятая условная связь – это особенность немецкого языка – наличие определенного и неопределенного артикля.

Возможны и другие связи.

Чем больше возрастает запас слов у учащихся, тем разнообразнее становятся каналы восприятия, которые можно “задействовать” для фиксации языковых явлений в памяти.

Постепенное продвижение в овладении иноязычной речью позволяет использовать в качестве учебного материала содержательно более насыщенные тексты, вызывающие интерес у учащихся. Возникают проблемы, в обсуждении которых принимают участие учащиеся, если их на это ориентировать. Создаются условия для познания культуры, традиций, обычаев народа, язык которого изучается. Тогда овладению иностранным языком способствуют разные виды искусства – изобразительное, музыкальное, театральное, художественная литература и т.д. Каждому из них соответствует свой канал восприятия и может служить источником интереса, служить средством познания иностранного языка.

Это первый фактор, требующий, чтобы каж-



6. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков/ Г.Е. Ведель. - Воронеж, 1974. - С. 41-73; 154-162; 163-169.
7. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет/ Г.Е. Ведель. - Воронеж, 2002. - С. 113-115, 119, 126.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию/ П.Я.Гальперин. - М., 1999. - С. 288.
9. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. – 1957. -№4. – С. 113.
10. Горохова Е.В., Ведель Г.Е. Исторический обзор методов обучения иностранным языкам в средней школе / Е.В. Горохова, Г.Е. Ведель // Ученые записки ЛГУ. Рига. Латвийский государственный университет. – 1959. - Т.XXXII. - Вып.1. - С. 5, 19-29.
11. Карпова А.Ф. Изменение поэтапного формирования при его систематическом применении / А.Ф. Карпова // Управляемое формирование психических процессов. - М., 1977. - С. 191.
12. Монигетти А.В. Методика обучения немецкому языку в III-IV классах/ А.В. Монигетти. - М., 1950.
13. Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1963 г.
14. Ратинский Г.В. Обучение практическому владению французской лексикой на начальном этапе (V класс): Дисс. ... канд. пед. наук/ Г.В. Ратинский. - Л., 1967. - С.227.
15. Рахманов И.В. Методика и языкознание / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1953. - №1.
16. Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Пути создания модели экспрессивной речи в целях обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова, П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 1968. - № 6. – С. 39.
17. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума/ Ю.А. Самарин. - М., 1962. - С. 152-153.
18. Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления /А.Н. Соколов // Мышление и речь. - М., 1963. - С. 214-215.
19. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки/ Д.Н. Узнадзе. - Тбилиси, 1961. - С. 29-32.
20. Флешнер Ю.К. К вопросу о речевых модулях / Ю.К. Флешнер // Иностранные языки в школе. – 1965. - №2. - С.9.
21. Шкляева А.С. Из опыта Воронежского государственного университета по перестройке преподавания иностранных языков / А.С. Шкляева // Иностранные языки в школе, 1962. - №5. - С.8.
22. Шубин Э.П. Лингвистические основы и общие принципы методики/ Э.П. Шубин. - Ч. I. - М., 1963. - С.34-35.
23. G. Klaus und M. Buhr. Philosophisches Woerterbuch, Leipzig, 1965, S. 67.
24. Vester Fr. Denken, Lerner, Vergessen – Muenchen – 1992. S. 109, 112, 113.
25. Wundt. Voelkerpsychologie. Die Sprache. Bd. I, Leipzig, 1900.