

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

К ПОЭТАПНОСТИ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2004 Г.Е. Ведель

Воронежский государственный университет

Теоретической основой метода обучения иностранным языкам является система методических принципов верхнего порядка (об этом смотри подробнее: Сознательно-практический метод: спустя сорок лет). Неукоснительная реализация их является залогом достижения цели. Вместе с этим, должны быть уточнены положения дидактики, которые, преломляясь в интересах овладения иностранными языками, способствуют достижению цели.

Овладение неродным языком происходит постепенно путем приобретения знаний, умений, навыков. При этом очередность этапов, по которым происходит овладение иностранными языками, понимается по-разному. Одни методисты считают, что знания предшествуют умениям, другие предполагают, что первичные умения предшествуют навыкам, а завершается овладение учебным материалом вторичным умением, или овладением навыком. Е.И. Пассов отвергает такие подходы и предлагает строить преподавание иностранных языков, исходя из того, что сначала требуется выработка навыка, а затем – развитие умения.

Е.И. Пассов является автором одной из фундаментальных работ – “Коммуникативного метода обучения иноязычному говорению”, в которой подробно описаны три этапа работы над речевым материалом. Это этапы:

1. формирования речевых навыков;
2. совершенствования речевых навыков;
3. развития речевых умений.¹

Все указанные концепции имеют право на существование. Не одну из них мы не пытаемся оспаривать, но считаем, что есть проблемы, требующие своего решения. Попытаемся выяснить,

в чем состоит методический потенциал обучения иностранным языкам. Но прежде необходимо вспомнить, как в науке толкуется понятие “потенциал”. С.И. Ожегов считает, что данное понятие означает “возможность того, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях”.²

Зарубежные ученые Георг Клаус и Манфред Бур видят в слове “потенциальный” (potentiell) что-то, что является возможным (ist möglich) либо “способность к действию”.³

Х.Х. Билефельд видит в потенциале величину и производственную способность (Wirkungsfähigkeit), общность средств; потенциально возможное (potentiell); потенциал (Potential, Potenz) – способность.⁴

У. Герман, Г. Луц понимают под потенциалом (Potenzial) производительную способность (Leistungsfähigkeit, Kraft, Macht).⁵ (Орфография “potenzial” авторов).

Из этого следует:

1. Разночтение ученых не антагонистично, их мнения не вызывают противоречий, они или совпадают или дополняют друг друга;

2. Излагая свое видение потенциала, ученые обозначают его содержание, показывают возможное воздействие на решение проблемы окружающей среды;

3. В определении потенциала заложено указание на его как внешнее, так и внутреннее содержание.

С.И. Ожегов выражает это словами “возможность существует в скрытом виде”, то есть

¹Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985, с. 108-168; Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. С. 131.

²Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1953. С.520, 330.

³Klaus G. und Buhr M. Philosophisches Wörterbuch, Leipzig, 1965.

⁴Bielefeld H.H. Russisch-Deutsches Wörterbuch, Berlin, 1961.

⁵Herrmann Ursula, Lutz Gotze. Die neue deutsche Rechtschreibung, Gutersloh, 1996, S. 747.

во внутреннем содержании. Далее указывается, что скрытое, т.е. внутреннее, может проявиться при известных условиях, иначе говоря, возможен переход из внутреннего во внешнее. Зарубежные ученые разных ветвей науки (философии, психологии, филологии, педагогики) не подчеркивают, что в понятии потенциала отражаются внешние и внутренние аспекты, однако, они едины во мнении о том, что в понятие “потенциал” входят: величина и сила, характеризующие энергию, направление, совокупность средств для действия, что является внешним аспектом, а также возможность, разные способности к действию, составляющие внутренний аспект потенциала. Попробуем проследить, насколько справедливо такое толкование потенциала при изучении иностранного языка. Начнем с концепции об очередности компонентов урока.

Любой, кто имеет отношение к обучению иностранным языкам, сможет своими словами очертить понимание им знания, умения и навыка, но испытает затруднение указать, где, в какой обстановке и когда осуществляется переход из одного состояния в другое. Нет представления о том, что служит показателем для перехода. Нельзя определить начало и конец перехода из одного состояния в другое – от знаний к умениям и от умений к навыкам, или от навыков к умениям.

Представим себе первый урок по иностранному языку в младшем классе, где начинают преподавать иностранный язык.

Независимо от того, начинается ли обучение с вводного устного курса или с обучения всем видам речевой деятельности, в начале учитель сообщает учащимся понятие первых лексем иностранного языка. Это может быть перевод на родной язык, показ наглядных пособий или другие средства. Например: *Das ist Kreide* – это мел. *Das ist Natascha. Das ist Kolia. Ich bin Lehrerin. Ich heiÙe Marina Iwanowna.* – Я учительница – меня зовут Марина Ивановна.

Учащимся не известны лексемы *das, ist, ich, bin, heiÙe*. Им надо объяснить, что в немецком языке глагол связка “есть” не опускается, она произносится – *ist, bin, das* – это, *heiÙe* – зовут, *ich* – я. Допустим, что на этом объяснении можно остановиться. Но ведь для них это все ново. Фонетика тоже требует объяснения. Лексемы *bin* и *ich* имеют краткое открытое “i”. Оно не “ы”, но и не русское “и”. Для учащихся все это ново, они этого не знали, стало быть, приобретены знания, которые служат указанием для дальнейших действий.

Первый этап

Овладение иностранным языком начинается с приобретения учащимися некоторых знаний. Роль фонетики в этом приобретает особое значение. Средством овладения артикуляцией, ритмом и интонацией является имитация, так как дети значительно больше преуспевают, имитируя, чем взрослые.

Здесь уместно рассмотреть функции речевого аппарата. Они очень многообразны – прием пищи, определение вкусовых качеств, эстетичность и многое другое. Мы коснемся тех функций, которые влияют на речевую деятельность и, в том числе на овладение иностранным языком. Органы речевого аппарата – язык, язычок (*Uvula*), небо, зубы, голосовые связки, губы, все мышцы ротовой полости участвуют в формировании проходов в ротовой полости, обеспечивающих при проходе через них выдоха (в виде исключения и вдоха) появление звуков, из которых состоит речь. Изменение проходов происходит так быстро, что остается незамеченным. Осуществляется это в результате интеграции действий всех органов речевого аппарата.

Речь разных языков состоит из разных звуков, из звуков с разными оттенками. Отсюда необходимость изменения форм проходов в ротовой полости в связи с тем, что они в родном и изучаемом языках не совпадают.

Артикуляция каждого звука может быть описана и теоретически обоснована, но это не доступно малолетним учащимся, да и отводимое количество часов на иностранный язык не позволяет это сделать. Стало быть, имитация. Это и есть первый этап – начало овладения иностранным языком. Способность малолетних к имитации оказывается весьма к стати. Отметим, что в этом и заключается внутренний аспект потенциала. В данной связи чрезвычайно важна следующая функция органов речевого аппарата: из коры головного мозга неречевыми эфферентными импульсами приводятся в действия органы речи. Затем следует обратная афферентация. От речевых органов прориоцептивные импульсы (кинестетические движения) идут в кору головного мозга, возбуждается сложная нейродинамика мыслительных процессов. Речедвигательные раздражения создают в коре мозга речедвигательные доминанты, “направляющие и фиксирующие все процессы умственного анализа и синтеза”.⁶

Иначе говоря, обратная афферентация вызывает раздражение рече-двигательного анали-

⁶Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблема нейродинамики мышления. // Мышление и речь. М., 1963. С. 173-177.

затора и способствует усвоению высказанного, прочитанного, запоминанию написанного.⁷

“Только то слово, по мнению Н.И. Жинкина, может быть понято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе”. Он считает также, что “незнакомое слово должно быть под контролем слуха, предварительно усвоено речедвигательным аппаратом”.⁸ Эти положения верны для любого возраста изучающих иностранный язык.

Второй этап

Кинестетические движения, совершающиеся при выполнении фонетических упражнений, обеспечивают выработку артикуляционных навыков и фиксируют одновременно в памяти элементы иностранного языка. Это согласуется с определением С.И. Ожегова, что “навык – умение, созданное упражнениями, привычкой”.⁹

На втором этапе на наш взгляд происходит формирование и совершенствование навыков в произношении и грамматическом строе языка (порядок слов, род существительных, формы глаголов в разных лицах и т.д.). Формирование лексических навыков осуществляется в кратких диалогах.

Третий этап

Умение – способность делать что-нибудь, приобретенное знаниями. Такое понимание умения и очередности является общепризнанным⁹ (знание, навык, умение). Оно приемлемо и для определения этапов в овладении иностранным языком.

Познания, полученные уже на первых двух этапах о лексике, о произношении и грамматическом строе языка создают умение воспринимать на слух или визуально тексты на определенные темы и высказывать свои мысли.

Это как раз и составляет потенциал овладения иностранным языком.

Продолжительность этапов не может быть очерчена временными рамками. Она не константна, а вариационна и зависит от установления для каждого варианта целевого уровня. Этапы не изолированы друг от друга. Можно предусмотреть их начало, но нельзя говорить об их конце. Каждый этап переходит постепенно в следующий этап и может оказывать содействие в достижении результатов в обучении на новом этапе.

Реализация задачи первого этапа – получение знаний о языке, необходима и в решении задачи второго и третьего этапов, как в произношении, так и применении грамматики и лексики. Второй этап навыка не перестает быть необходимым при приобретении новой лексики, грамматических данных на третьем этапе.

Таким образом, действия, указанные в названии этапов не перестают быть необходимыми на всех этапах, хотя приоритет их на названных этапах разный.

Продолжительность каждого этапа может быть определена ориентировочно только для первого и второго этапов. Она зависит от целого ряда обстоятельств. В первую очередь, от избранного метода. Мы исходим из сознательно-практического метода, предусматривающего устный вводный курс. По продолжительности он может быть разным. Так, при изучении английского языка, учитывается более трудная орфография, чем в немецком языке, поэтому на устный вводный курс отводится 1,5 четверти с начала обучения, чтобы отвести достаточно времени для письменной речи. При обучении немецкому языку на устный вводный предусматривается две четверти от начала первого года обучения. Но это не значит, что в устной форме обучения не вырабатывались навыки произношения, грамматики, лексики. Завершением устного вводного курса не заканчивается первый этап. Это только значит, что после этого срока начинается обучение письменной речи. Овладевая ею, учащиеся обретают дополнительные средства повышения уровня владения иностранным языком. Мы не ставим себе задачу описывать занятия в период, называемый устным вводным курсом. Скажем только, что за этот период учащиеся овладевают от 300 до 350 лексем, знают их значение, воспринимают на слух, могут употребить в простых нераспространенных предложениях.¹⁰

За время обучения во втором полугодии учащиеся способны овладеть чтением знакомых

⁷Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. Воронеж, 2002. С. 80,81.

⁸Жинкин Н.И. Механизм речи. М., 1958. С. 132.

⁹Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1953, С. 330, 769.

¹⁰Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. Воронеж, 2002, с. 124.: Устный вводный курс немецкого языка для V класса. Пособие для учителей, М., 1963; Старков А.П. Устный вводный курс английского языка для V класса. Пособие для учителей. М., 1963. Шкляева А.С. Устный вводный курс французского языка для V класса. Пособие для учителей. М., 1963

лексем, воспринимать на слух и в письменном виде примерно до 400 лексем.

У учащихся совершенствуется навык в произношении, в употреблении грамматических явлений преимущественно в настоящем времени и заложены первичные основы общения.

Иначе говоря, в этом наблюдается интегрированное решение двух первых этапов. Ориентировочно это 6-7 классы, если первый год обучения 5 класс. Третий этап более продвинутый. На этом этапе обучение происходит на текстах (по темам) с простыми распространенными предложениями и затем со сложными предложениями. Охватывает третий этап период обучения учащихся 8-9 классов. С восьмого класса учащимся в развитии навыков устной речи включается в большей мере письменная речь в виде чтения и письма (пересказ, сочинение). Теперь письменная речь способствует развитию умений устной речи. Но и на третьем этапе не исключается овладение свежими знаниями (первый этап), выработка навыков и умений пользоваться уже приобретенными знаниями, навыками и умениями на первых двух этапах.

Задачи, рассмотренные нами для трех этапов, входят в потенциал обучения иностранным языкам. Мы исходим из того, что обучение иностранному языку начинается с 5 класса. Обучение иностранному языку в более раннем возрасте повлечет за собой пересмотр сроков каждого этапа, но принцип определения задач каждого этапа остается неизменным.

Уместным, думается нам, высказать здесь некоторые соображения по поводу того, какой возраст учащихся оптимальнее для начала обучения иностранному языку в школе.

Полтора века обучения иностранным языкам по данным АПН не дали положительных результатов.¹¹ Это следует из рассмотренной нами монографии А.А. Миролюбова «История отечественной методики обучения иностранным языкам».¹²

Возможно, более раннее начало обучения исправит положение. Поэтому возникло предложение начать обучение иностранному языку со второго класса.

Эта мысль не новая. По этому вопросу имеются экспериментальные данные,¹³ которые опубликованы и обоснованы. Они свидетельствуют о том, что решающее значение принадле-

жит не тому, с какого класса начинается обучение иностранному языку, а тому, в каком **возрасте** ребенок способен сознательно воспринимать и пользоваться им как средством коммуникации. Эксперимент, который проводился в течение 6 лет в школах г. Воронежа, показал, что это не второй, а четвертый год обучения. Проблема эта требует особого рассмотрения.¹³

Умозаключения не всегда верны, данные эксперимента точнее.

Это тоже один из факторов методического потенциала.

С понятием этапов в формировании навыков и умений тесно связаны понятия продуктивного и репродуктивного владения иностранным языком. Обозначив основные этапы обучения, необходимо рассмотреть данные понятия. **Продуктивно**, как известно, обозначает «производительно, плодотворно», в то время как **репродуктивно** – просто воспроизведение чего-то. В методике обучения иностранным языкам продуктивным является высказывание учащимися своих личных мыслей с использованием имеющегося лексического запаса, фонетического оформления и грамматического построения предложений. Это фиксирует в долговременной памяти языковые познания, создает (как мы уже отметили) в коре мозга речедвигательные доминанты, направляющие и фиксирующие все процессы умственного анализа и синтеза.

Н.И. Жинкин выражает эту же мысль другими словами (см. сноску на стр. 90). Из этого следует, что продуктивно будет обучение, если речемыслительные действия исходят непосредственно от учащегося. Отсюда рекомендация Б.В. Беляева не разрешать учащимся пересказывать тексты близко к напечатанному, следует добиваться, чтобы учащиеся передавали содержание учебного текста своими словами.

Продуктивно владеет языком человек, считает Б.В. Беляев, когда он им пользуется творчески, т.е. «когда он сам создает новые словесные формулировки, которые требуются для выражения не чужих, а его собственных мыслей, когда он самостоятельно творит новую речевую продукцию».¹⁴

Репродуктивное владение языком в методике обучения определить сложнее. Оно в одном случае может быть полностью репродуктивным, в другом случае оно содержит элементы продуктивности. Попытаемся проследить это в учебном процессе. Представим себе начальное

¹¹Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М, 2002.

¹² Ведель Г.Е. Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2003. - № 2.

¹³ Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974, с. 50-55.

¹⁴ Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959, I изд., стр.130.

обучение. Учитель, указывая на классную доску, спрашивает: “*Ist das die Wandtafel*”. Учащиеся отвечают: “*Ja, das ist die Wandtafel*”. (Да, это классная доска). Меняется порядок слов, добавляется утверждение *ja*, но лексика, грамматическая форма лексем повторяется та, которая была в вопросе. Никакое языковое творчество не проявляется. Таким образом, это репродукция.

Другой пример: Учитель указывает на стол и ставит тот же вопрос – *Ist das die Wandtafel*? Учащиеся отвечают: *Nein, das ist der (ein) Tisch*. (Нет, это стол). В данном случае используется вместо лексемы *Wandtafel* – *Tisch*, вместо утверждения *ja*, отрицание *nein*. Здесь владение, с одной стороны – репродуктивное (использована частично лексика вопроса, то же грамматическое оформление и та же структура предложения), а с другой стороны, выражается другая мысль, меняется содержание ответа. Это – продуктивное владение языком.

Пересказ учебного текста, выученного наизусть или близко к этому – репродуктивное владение, а переданный текст своими словами, самим построенными (конструированными) предложениями – творческое решение задачи – продуктивное владение языком. Выполнение большинства фонетических и грамматических упражнений приводит к репродуктивному владению, и только использование приобретенных умений для передачи собственных мыслей превращает владение языком в продуктивный, речетворческий процесс.

Таким образом, задачей учителя является добиться того, чтобы в каждом отдельном случае владение учащимися языком становилось продуктивным как можно раньше.

Все это как раз и составляет методический потенциал иностранного языка как учебного предмета. Но, говоря об изучении иностранного языка, нельзя не упомянуть и о пяти чувствах человека: слух, зрение, осязание, вкус, обоняние, каждое из которых отправляет импульсы в соответствующие анализаторы. Все они в какой-то мере могут иметь отношение к изучению иностранных языков. Нас в данном случае интересует два первых, так как слух и зрение обеспечивают наглядность в обучении.

Различают наглядность **акустическую** и **визуальную**. В обучении иностранным языкам **акустическая наглядность** имеет особое значение. Первые слова, когда учитель заходит на первый урок в класс и произносит *Guten Tag* на немецком языке, *Good morning* на английском языке или на других языках, на которых предстоит обучать учащихся, являются акустической наглядностью, так как раскрывается значение

этих слов. Далее новые лексемы познаются в типовых предложениях, например, *Das ist Natasha*, или *die Wandtafel, ich heiße...* (Это Наташа, классная доска, меня зовут...).

В предложениях, произнесенных учителем, проявляется синтетический строй предложения, морфологические признаки лексем. Все это может в определенной мере быть передано голосом учителя или голосом, звучащим с магнитофона, по радио, с кинопроектора и других технических средств. Но воспринимается это учащимися в готовом виде и передается первоначально на уровне репродукции. Затем может наступить момент, когда появляется способность продуктивного владения языком. Установить, когда точно наступило продуктивное владение языком порою нелегко, но то, что это наступило, становится явным, когда, проанализировав речь учащихся (хотя бы в части построения предложений, даже коротких, нераспространенных, если они следуют не в порядке прослушанного или прочитанного), учитель чувствует, что ответы учащихся являются выражением своих мыслей. Такое владение языком является продуктивным. Переход к нему тогда явно прослеживается и подчеркивает соотношение акустической наглядности с овладением учебным материалом. Достижение этого возможно, если общение учителя с учащимися будет происходить на языке, который преподается.

Визуальная наглядность представляет собой второй вид наглядности и может быть весьма разнородной по форме:

1. Средством семантизации новых языковых единиц. (Изображение предметов, действующих лиц, явлений, действий).
2. Изображением в виде таблиц, диаграмм, кинофильмов и др.
3. Письменной речью – чтением, письмом (написание лексем, типовых предложений).
4. На продвинутом этапе письменная речь используется в виде разного рода упражнений (лексических, фонетических, грамматических и др.): учебный диктант, контрольный диктант, пересказ, сочинение.

Визуальная наглядность способствует развитию устной речи и побуждает к продуктивному владению изучаемым языком.

Значение наглядности на всех уровнях обучения языку константно и соотносится как с устными, так письменными формами преподавания.

Мы рассмотрели актуальные проблемы, составляющие методический потенциал обучения иностранным языкам. Реализация их видится нам как первейшая необходимость для дости-

жения цели овладения иностранным языком, в том минимальном объеме, который предусматривается программой для средних школ и высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку / Б.В. Беляев. – М., 1959.
2. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 1974.
3. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 2002.
4. Ведель Г.Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. - №2.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 1958.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М., 2002.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1953.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М., 1977.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1985.
10. Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблема нейродинамики мышления / А.Н. Соколов // Мышление и речь. – М., 1963. – С. 173-177.
11. Bielefeld H.H. Russisch-Deutsches Wörterbuch. – Berlin, 1961.
12. Herrmann U., Lutz G. Die neue deutsche Rechtschreibung. – Gutersloh, 1996.
13. Klaus G. und Buhr M. Philosophisches Wörterbuch. – Leipzig, 1965.