

# МЕТО ДИКА

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. Н. ВЯТЮННЕВ

СТАТЬЯ ПЕРВАЯ

Часть I

Качество и долговечность учебника зависят от многих факторов, которые можно разделить на три взаимосвязанные группы: 1) методист, учитель и учебник, 2) учащийся и учебник, 3) наука, практика преподавания и учебник<sup>1</sup>. Краткое рассмотрение каждой группы в отдельности поможет выяснить, что такое теория учебника, какой она может быть, почему она необходима. Естественно, что в статье излагается один из многих возможных вариантов в освещении этой сложной по содержанию и объему проблемы.

<sup>1</sup> О факторах третьей группы см. часть II (№ 4 за 1974 г.).

В 1973 г. в Болгарии (г. Варна, 3-8 сентября) Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАИРЯЛ) провела II Международный конгресс, посвященный теории и практике создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному. Ученые, учителя, издатели из 51 страны мира обсудили широкий круг вопросов, относящихся непосредственно к составлению и изданию учебников и пособий, высказались о важности и необходимости создания теории для повышения «обучающей силы» учебников, улучшения их качества, а также поделились соображениями о различных направлениях в ее разработке. Мы приглашаем наших читателей принять участие в освещении разных аспектов этой проблемы.

### МЕТОДИСТ, УЧИТЕЛЬ И УЧЕБНИК

Среди методистов и учителей бытует два противоположных мнения о роли и месте учебника. Одни считают, что учебник не главное, а добавочное звено на уроке к стратегии учителя («стратегия» шире понятия «метод»), которая постоянно изменяется, потому что к запланированной программе обучения обычно присоединяются стихийные элементы усвоения, которые заранее предусмотреть невозможно. По мнению этой группы теоретиков и практиков, «учебник должен быть справочной книгой для первоначальной презентации системы изучаемого языка» [1], «дополнительным материалом к собственным идеям и творчеству учителя» [2]. Отводя учебнику второстепенную роль, отдельные методисты ставят под сомнение необходимость в дальнейшем существовании учебника. Эта точка зрения особенно ярко выражена в статье Ф. Дебизера с категорическим названием «Смерть учебника и разрушение методической иллюзии» [3].

Подобное отношение к учебнику, очевидно, сложилось под влиянием: 1) различий в способностях учащихся усваивать язык, 2) невозможности реализации принципа коммуникативной направленности из-за отсутствия обратной связи.

Действительно, талантливые учителя, читывая десятки конкретных движущих и часто непредсказуемых сил учебного процесса, как бы всякий раз заново создают страницы учебника в устной, пригодной только для однократного использования форме. О качестве поступающих в их распоряжение учебников они судят на основании: а) разнообразия их содержания (тексты, диалоги, темы и ситуации для бесед, упражнения, иллюстрации, грамматические объяснения, таблицы, схемы); б) легкости нахождения требуемого материала, обеспечиваемой разного рода указателями, индексами; в) возможности нарушения последовательности прохождения уроков. Для них методические разработки с четкими инструкциями, как надо работать при прохождении частей или разделов учебника, являются помехой, сковывающей свободу творчества. Сам учитель считает себя центром, источником знаний, умений и навыков и организатором тренировочной работы; ученика — пассивно-активным получателем и исполнителем инструкций учителя; учебник — дополнительным средством, частично связующим звеном между учителем и учеником в их совместном труде.

Авторы, сообразуясь с пожеланиями учителей, создают для них различные учебные материалы, в том числе и учебники. Наиболее перспективными, по-види-

тому, следует признать получившие широкое признание и распространение комплексы учебных пособий, позволяющие оптимизировать процесс обучения, строить его с учетом индивидуальных особенностей учащихся и различий в целях обучения [4, 5]. В СССР и за рубежом создано несколько комплексов для обучения иностранным языкам [6—8]. Среднее число различных компонентов, составляющих их, колеблется в пределах от 7 до 12: основной учебник, книга для учителя, пластинки, слайды, магнитофонные ленты для лабораторных занятий, тетради для самостоятельной работы, тесты, раздаточные материалы, сборник грамматических упражнений, сборник лексических упражнений, хрестоматия, словарь, пособие по развитию речи.

Другая группа методистов и учителей рассматривает учебник в качестве главного источника, вокруг которого организуется вся работа с учениками [9; 10, стр. 95—101].

По сравнению с первой группой отношения между учителем, учеником и учебником складываются по-другому. Центральным и активным взаимодействующим началом становятся ученик и учебник, а учитель как бы отодвигается на задний план, выполняя функцию консультанта. Кстати, именно в этой роли учитель более всего необходим ученику, если принять во внимание индивидуальные особенности усвоения иностранного языка каждым человеком.

Методисты и учителя, придающие первостепенное значение учебнику, считают его системой приемов обучения и усвоения языка с целью коммуникации, комплексом взаимодополняющих компонентов с детальным представлением модели конкретного процесса обучения, средством управления им, источником учебной информации [11, стр. 5; 12].

Поэтому учителя этого направления тоже отдают предпочтение учебным комплексам, но только

таким, в которых помимо разнообразного содержания и интересных и методически аргументированных форм его представления четко определены промежуточные и конечные цели и задачи каждого шага занятий, дозировка и последовательность изучения учебного материала, даны подробные методические разработки.

Объективное сосуществование двух отличающихся друг от друга взглядов на роль учебника в учебном процессе является первопричиной дискуссий о каждом выходящем в свет учебнике.

Одни представители учителей и методистов высказывают неудовлетворение тем, что «жесткая» структура и конкретная направленность не позволяют им проявить свои уникальные способности быть организаторами усвоения, учитывать меняющиеся условия учебного процесса, индивидуальные особенности учащихся. На адаптацию материала учебника, т. е. его приспособление к нуждам учеников, им приходится расходовать слишком много усилий, но не всегда удается изменить его так, чтобы максимально активизировать процессы осмысления, запоминания и употребления учебных единиц в реальных ситуациях речевой деятельности, предоставить ученикам возможность проверять по учебнику истинность их собственных гипотез о системе языка, его функциях, коммуникативной ценности выполняемых действий [13, 14].

Другие же учителя, наоборот, тяготеют к «гибкой» структурой, потому что они уверены в существовании научно доказанной и практически проверенной, оптимальной модели (системы) обучения и усвоения. Они предпочитают находить ее в учебнике в готовом виде, а не изобретать самостоятельно методом «проб и ошибок», перестраивая, добавляя, сокращая, нарушая последовательность подачи, выдумывая способы и приемы семантизации, виды коммуникативных заданий. Подобная

деятельность требует специальных научных знаний и отнимает слишком много времени до урока и в ходе урока. По таким учебникам особенно трудно работать начинающим преподавателям, так как в течение первых лет работы возможность свободного выбора модели обучения и усвоения в большинстве случаев приносит больше вреда, чем пользы.

Казалось бы, авторы без особого труда могут удовлетворить запросы сторонников обоих направлений путем выпуска двух видов учебников: с «жесткой» и «гибкой» организацией учебного материала. Однако практика использования учебников вносит свои коррективы, сближая учителей двух направлений. Дело в том, что учебные комплексы, отдельные пособия по фонетике, лексике, грамматике, разговорной практике и речевому этикету, чтению и страноведению необходимы сторонникам как «жестких», так и «гибких» учебников. Однако многие учителя, считающие учебник дополнительным материалом к своему педагогическому мастерству и работающие, например, с комплексом «Русский язык для всех» [6], испытывают недостаток в методических разработках, так как они затрудняются самостоятельно связать воедино материалы компонентов, составляющих его, и подчинить их оптимальной программе обучения и усвоения на каждом уроке. Им также хочется постоянно сравнивать свое педагогическое мастерство, приемы и способы обучения с теми, которые предлагают авторы. Возникает вопрос: а можно ли к «гибкому» учебнику написать инструкции, детальные объяснения по управлению учебным процессом? Дать окончательный ответ пока не представляется возможным, так как никто не пытался это сделать, но, как выяснилось в беседе с автор-

## МЕТОДИКА

ским коллективом комплекса «Русский язык для всех», это вполне осуществимо. Если учебные комплексы будут снабжаться научно обоснованными описаниями методики работы с ними, то они действительно станут универсальными для всех преподавателей независимо от их методических воззрений.

Рассмотренные два взгляда о роли и месте учебника оказывают влияние на его содержание и структуру в самых общих чертах. Что касается конкретных замечаний, пожеланий, требований об отдельных элементах, составляющих учебник, то они в выраженной или подразумеваемой форме содержатся без исключения в каждой книге, статье, посвященной методике преподавания языка<sup>2</sup>. И тем более в рецензиях на учебники. Ниже приводится список тех из них, которые чаще других встречаются в методической литературе, особенно последних 5 лет.

1. Конструктивное описание конечных и промежуточных целей и задач по каждому виду речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Так, слушание может быть выражено в действиях с увеличивающейся степенью трудности усвоения: а) различение отдельных, изолированных звуков, б) различение звуков в словах и предложениях, в) понимание диалогов, записанных на пленку и сопровождаемых

показом рисунков, г) понимание речи учителя (указания-инструкции, вопросы, ключи к упражнениям, чтение предложений, учебных текстов), д) понимание речи других учащихся (указания-инструкции, вопросы, связанные высказывания по картинке, комментирование происходящих в классе событий, разыгрывание ситуаций, чтение учебных текстов) и т. д.

Для реализации каждой цели используются оптимальные приемы и способы, позволяющие учителю варьировать их.

2. Законченность, обозримость, простота и ясность в представлении системы языка и культуры.

Фразы легкие, не перегруженные в структурном плане. Они естественны с точки зрения носителя языка и значимы. Не допускаются, например, тренировки типа: «Виктор читает рассказ „Замерзшая рябинка“ — Виктор не читает рассказ „Замерзшая рябинка“», поскольку действительности может соответствовать что-нибудь одно. Содержание (мысли, идеи) отвечает интеллектуальному развитию учащихся и выражается простыми языковыми средствами. Все ситуации не только удобны для введения грамматического материала, программ речевого поведения, но интересны с познавательной точки зрения.

3. Разнообразие форм представления учебных единиц (тексты, диалоги, проза, песни, стихи, скороговорки и т. д.). Часто авторы избирают какую-либо одну форму презентации материала, например диалоги или описательные тексты, тем самым сужая сферы употребления структур, слов и забывая о том, что широкий, разноплановый языковой контекст является необходимым условием прочного усвоения.

4. Учет разных языковых способностей учащихся, скорости усвоения, способов изучения. Поэтому целесообразнее одну и

ту же тему разрабатывать по 2—3 степеням трудности. Например, основной учебник в комплексах, о которых говорилось выше, можно составлять так, чтобы он являлся нижней границей и обеспечивал достижение целей и задач по минимальной программе, максимальное же их осуществление возможно с помощью присоединения других компонентов.

5. Достаточность упражнений для выполнения набора всех действий, которые нужны для коммуникации не только в будущем, но и для общения на языке во время урока. Содержание упражнений побуждает учащихся вступать в разговоры друг с другом, высказывать свои мысли, чувства, суждения, вступать в дискуссии.

6. Связь между уроками, последовательность подачи материала на основе принципов коммуникативной ценности (включаются те действия и сферы их применения, которые позволяют учащимся постоянно расширять умения и навыки общения, изученные в предшествующих уроках) и лингвистической необходимости (язык как система, пронизывающая всю речевую деятельность, диктует свою внутреннюю логику развертывания в определенном порядке). Кроме того, учитывается модель (или модели) усвоения иностранного языка (что быстрее запоминается и употребляется учащимися в контролируемых, т. е. заранее предусмотренных, и неконтролируемых, спонтанно возникающих, ситуациях общения)<sup>3</sup>.

7. Формулировки правил, различного рода инструкций должны быть просты и непротиворечивы. Они не требуют пространных разъяснений со стороны учителя.

<sup>3</sup> Интересно в связи с этим высказывание Дж. Оллера о том, что стало обычной практикой для авторов учебников представлять материал, руководствуясь синтаксическими принципами, а не семантическими или экстралингвистическими, причем таких учебников так много, что перечислять их нет смысла [15].

<sup>2</sup> В качестве примера показательна книга Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного» (М., 1973). В ней освещается проблема связи языка и культуры в социологическом, лингвистическом, частично антропологическом и методическом аспектах. Конечно же, ценные идеи и рекомендации, высказанные авторами, адресуются в первую очередь составителям учебников.

8. Многофункциональная роль иллюстраций. Они служат для раскрытия значений единиц языка и культуры, знакомства со страной, понимания поступков и программ речевого поведения действующих лиц в ситуациях, организации тренировок в усвоении коммуникативных заданий. Кроме того, иллюстрации выполняют эстетическую функцию. В учебнике соблюдается разумное соотношение между наглядными и контекстуальными средствами для обеспечения названных функций.

9. Постепенное смещение центра внимания с плана выражения (система языка, виды коммуникативных действий, которые необходимы при общении; речевые задачи, выполняемые людьми) на культуру носителей языка, т. е. содержание того, что дается языковыми средствами. Учебник дает возможность перехода к использованию других источников для расширения кругозора учащихся (кино, газеты и журналы, литература и т. д.).

10. Учебник дает учащимся знание о том, как надо учить язык. Он не сковывает их инициативу, в нем предусмотрено много видов самостоятельной работы. В учебнике имеется резерв. Материалы его неисчерпаемы. К одной и той же учебной единице можно возвращаться повторно, высвечивая всякий раз что-нибудь новое в ее употреблении.

Не все перечисленные замечания, пожелания, требования, высказываемые методистами и учителями, можно учесть и воплотить в учебнике. Часть из них и не нужна для реализации конкретных целей и задач, другие взаимоисключающие, третьи невыполнимы, так как еще до конца не разработаны в методике [16]. Но дальнейшее изучение их и классификация будут способствовать организации более целенаправленных поисков на пути улучшения качества учебников.

## УЧАЩИЙСЯ И УЧЕБНИК

Авторы и издатели стремятся сделать учебники такими, чтобы они не только вооружали учащихся требуемыми знаниями, умениями и навыками, но и нравились им — влияли на настроение, прививали любовь к языку, развивали у них чувство прекрасного. Во многих странах созданы, например, учебники русского языка, которые приятно взять и просмотреть от начала до конца просто так, ради любопытства. В них внешние (оформительские) и внутренние (контекстуальные, собственно языковые) средства подчинены единой цели — пробудить у учащихся желание учить язык. Вызвать сначала потребность прочитать подписи под photographиями, узнать, что означают загадочные рисунки, почему смеются и грустят люди, как они работают и отдыхают и т. д., а затем перейти к изучению литературы, культуры страны. Однако даже в лучших учебниках не в полной мере учитываются пожелания учащихся<sup>4</sup>. О них почему-то в методической литературе не принято писать, за исключением самых общих педагогических принципов, относящихся к учебникам и по другим предметам. А ведь психологическое состояние учащихся при изучении иностранного языка по сравнению с другими дисциплинами особое; они в течение длительного времени не могут выражать свои мысли так, как это они умеют делать на родном языке. Несмотря на уровень своего интеллектуального развития, они вынуждены начинать с нуля, так

<sup>4</sup> Об этом говорили многие докладчики на II Международном конгрессе МАПРЯЛ в Болгарии (г. Варна, 3—8 сентября 1973 г.), принимавшие участие в работе секции «Учебники и учебные пособия по русскому языку для школ». Особенно ценное исследование было проведено М. Келло (ВНР), которая собрала и проанализировала высказывания об учебниках русского языка 285 учеников в возрасте 15—18 лет.

## МЕТОДИКА

как роль прошлого опыта, интуиции минимальна. Вот почему высказывания учащихся о том, как бы им хотелось учить язык и по каким учебникам, представляют особый интерес для авторов. Учащиеся ценят учебник, если он отвечает следующим требованиям.

1. Все, что включено в книгу, усваивается с наименьшей затратой сил, интересно и используется с легкостью при беседах, чтении текстов, решении кроссвордов и т. д. Принцип минимальных усилий при владении языком, когда говорящий стремится высказать свои мысли с наименьшей затратой энергии, а слушающий, в свою очередь, понять их без особого труда, известен в лингвистике и психологии [13, 14, 17].

2. Инструкции, правила, задания, тексты соответствуют возможностям учащихся. Новое вводится на основе известного, показываются различия и сходства действий при общении на родном и иностранном языках.

3. Учебник дает учащимся возможность следить за своими успехами в изучении языка, возвращаться к разделам, которые недостаточно хорошо усвоены, при постоянном самоконтроле и исправлении ошибок.

4. С помощью учебника можно помогать друг другу. Он объединяет учащихся на уроке для совместной работы.

5. Учебник открывает новые горизонты, расширяет знания. Большинство информации, сведений нельзя было бы получить, пользуясь лишь родным языком (особенно о стране, ее культуре).

6. Поступки героев в рассказах мотивированны. Они говорят естественно. Вопросы в конце рассказов способствуют более глубокому пониманию содержания, вы-



## МЕТОДИКА

зывают желание высказывать свои суждения, делать сравнения и т. д. без принуждения со стороны учителя.

7. Забывание в учебном процессе так же закономерно, как и запоминание. Поэтому действия, программы речевого поведения повторяются в новых контекстах, не затрудняющих узнавание слов, конструкций.

8. Порядок реплик в диалогах естествен, что облегчает предугадывание всего хода беседы. Иллюстрации реально отображают происходящие события, людей и способствуют пониманию значений новых конструкций, слов. В тех случаях, когда рисунки многозначны, дается перевод или объяснения.

9. Определена цель каждого упражнения для выполнения цельного действия при коммуникации. Отсутствуют механические тренировки типа: «Вместо точек вставьте нужные слова», «По данному образцу постройте все возможные предложения», «Поставьте вопросы к выделенным словам», «Дайте ответы на вопросы к тексту» и т. д. Такие упражнения кажутся им глупыми, так как для их выполнения не требуется интеллектуальных усилий, а самое главное — ненужными для общения. Они предпочитают одновременно с отработкой какого-нибудь действия решать коммуникативную задачу. Например, вместо «Ответьте на вопросы» куда интереснее задание, тоже тренировочное, но в другой форме: «Посмотрите на лица Наташи, Виталия, Ларисы, Коли (рисунок). Одни из них грустные, а другие веселые. Если бы они были вашими друзьями, вам бы, конечно, при встрече захотелось узнать о причинах их

настроения. Кого бы вы спросили: „Почему ты такой (-ая) веселый (-ая), грустный (-ая)?“»

10. Параллельно с изучением иностранного языка усваиваются правила речевого поведения вообще — при ведении дискуссий, построении кратких сообщений, комментировании событий, выяснении непонятных вопросов и т. д.

11. Учебник дает возможность заниматься самостоятельно, быть ответственным за свое собственное учение, уделять внимание тем аспектам языка, которые учащиеся больше интересуют.

12. Учебник дает те знания, умения и навыки, которые соответствуют конкретно поставленным целям учащихся в жизни (стать дипломатом, инженером, переводчиком, учителем и т. д.).

13. В результате занятий по учебнику создается ощущение целого, законченного и достаточного для дальнейшего совершенствования знаний по другим источникам (книги, газеты, фильмы).

Для построения оптимальной модели обучения и усвоения иностранного языка выявление всех существующих пожеланий, замечаний, требований, высказываемых методистами, учителями и учащимися, является необходимым условием. Даже предварительное сравнение перечисленных оценок отдельных черт учебника показывает, что наряду с совпадениями имеются и расхождения. Теория учебника призвана преодолеть эти расхождения, найти приемы их сближения и дать конкретные рекомендации авторам по воплощению пожеланий учителей и учащихся.

### Литература

1. Kersten C. S. and Ott V. E. How Far-Reaching is the Textbook in Teaching Foreign

Languages. "Canadian Modern Language Review", No. 27(3), 1971.— 2. A Survey of Secondary English Course Books. Edited by B. Merrick. University of Exeter, 1971.— 3. Debyser F. La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique. «Le français dans le monde», No. 100 (Octobre-Novembre, 1973).— 4. Васильева А. Н. О комплексе учебных пособий для студентов-иностранцев. В сб.: «Русский язык для студентов-иностранцев». М., 1966.— 5. Сосенко Э. Ю. О комплексе учебных пособий «Русский язык для всех». Доклад на II Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы (Болгария, Варна, 3—8 сентября 1973 года). М., 1973.— 6. «Русский язык для всех». Под ред. В. Г. Костомарова. М., 1973.— 7. «Вперед». IV—V. Написан совместно англо-советским коллективом авторов. Leeds, 1971—1972.— 8. Carrelle J., Carrelle G. La France en Direct. Paris.— 9. Шанский Н. М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских. «Русский язык в национальной школе», 1973, № 6.— 10. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Изд. 2-е. М., 1970.— 11. Скалкин В. Л. Теоретические основы учебника устной речи для взрослых. Автореф. канд. дис. Киев, 1972.— 12. Tucker R. K. General Systems Theory: Application to the Design of Speech Communication Courses. "The Speech Teacher", vol. XX, No. 3 (September, 1971).— 13. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психолингвистические очерки). М., 1970.— 14. Jakobovits L. A. Foreign Language Learning. Rowley. (Mass.), 1970.— 15. Oller J. W. Language Use and Foreign Language Learning. "International Review of Applied Linguistics", vol. 1X/2 (May, 1971).— 16. Kirkwood J. M. Towards an Integrated Programme for Advanced Students of Russian. "Audio-Visual Language Journal", vol. II, No. 3/4, 1973.— 17. Zipf G. K. Human Behavior and the Principle of least Effort. An Introduction to Human Ecology. Cambridge (Mass.), 1949.