

Методика

Зав. кафедрой
русского языка
Высшей школы
профдвижения
канд. филол. наук



Ю. В. Ванников

Ст. преподаватель
Высшей школы
профдвижения



Т. С. Кудрявцева

Проблема интенсификации обучения иностранцев русскому языку и понятие структуры методических факторов

Является ли интенсивное обучение языку особым методом (методикой, приемом)? Или интенсивность есть определенный количественный параметр, свойственный любому методу (методике, приему)? Аналогия: в плавании различают стили — кроль, брасс, баттерфляй и др. Очевидно, что нельзя включить в этот ряд, не нарушив внутренней логики его построения, еще один стиль — интенсивный. Ведь интенсивность есть некоторая количественная характеристика процесса, вообще деятельности, в то время как кроль отличается от баттерфляя прежде всего качественно: другими движениями тела пловца, другим типом дыхания. Каждому из них присущ свой исходный уровень интенсивности. Вместе с тем, каждый из этих стилей, по-видимому, может подвергаться интенсификации, интенсифицироваться, быть интенсифицированным.

Думается, здесь нет необходимости рассматривать все существующие понимания «интенсивного обучения», «интенсивных методов». (В литературе, кстати, уже отмечалось, что эти понятия употребляются в методике противоречиво — терминологически и по существу [1].) Разумнее будет уточнить само понятие интенсивности (и интенсификации), установить, какие факторы определяют значение этого параметра, выявить силу их влияния и структурные связи.

Интенсивность учебного процесса есть не что иное, как объем работы, выполняемый в заданные промежутки времени (соответственно интенсификацией учебного процесса следует называть увеличение объема работы в фиксированные промежутки времени или, наоборот, уменьшение временных интервалов при фиксированном объеме работ).

В методической литературе интенсивность часто не отграничивается от интенсификации, а оба эти понятия отождествляются с краткосрочностью обучения. Так, неперенным условием интенсивных (краткосрочных) курсов многие методисты считают ежедневные 4—5-часовые занятия (30 часов в неделю) [2, 3]. Однако ясно, что то или иное распределение часов во времени, т. е. та или иная форма организации учебного процесса — его плотность, не имеет непосредственной связи с количеством времени, приходящимся на единицу обучения, т. е. с интенсивностью самого процесса¹.

¹ Понятие плотности помогает не смешивать эти разные характеристики учебного процесса. Плотность — это количество временных интервалов (дней, часов), приходящихся на одну единицу времени обучения (занятие). Как видно из предлагаемого определения, плотность учебного процесса оценивается отношением количества единиц времени обучения — N к количеству временных интервалов — K. При этом

Интенсивность учебного процесса, по определению, обратно пропорциональна количеству единиц времени, приходящихся на каждую отдельную единицу обучения и прямо пропорциональна количеству единиц обучения, приходящихся на каждую отдельную единицу времени обучения. При этом под единицей обучения понимаются как единицы языкового материала, так и определенные навыки и умения их употребления. Интенсивность обучения можно представить выражением: $Int = \frac{M}{N}$, где M — количество единиц обучения, N — количество единиц времени обучения (занятия). Интенсивность может регулироваться в ходе самого учебного процесса, так как зависит от соотношения времени обучения и количества изучаемых единиц.

Если методы, методики и приемы различаются степенью интенсивности, то ясно, что учебный процесс, состоящий из компонентов, отличающихся большей интенсивностью, будет в целом более интенсивным, чем учебный процесс, состоящий из менее интенсивных компонентов. Оптимизация учебного процесса, осуществляемая путем подбора таких компонентов, является первым и наиболее простым источником его интенсификации².

Другим, более эффективным источником интенсификации учебного процесса является оптимизация не того или иного компонента обучения, но оптимизация всего комплекса факторов, влияющих на учебный процесс, т. е. совершенствование самой структуры обучения. Этот путь требует анализа всех связей и взаимообусловленностей компонентов обучения.

Прежде чем перейти к рассмотрению структуры обучения как структуры факторов, детерминирующих учебный процесс, его интенсивность, в частности, напомним, что А. А. Леонтьевым было введено близкое понятие методической системы как совокупности методических факторов, построенной по иерархическому принципу от высшего к низшему так, что «ни один из компонентов этой системы,

между плотностью и количеством временных интервалов существует обратно пропорциональное отношение (чем большее количество временных интервалов приходится на единицу времени обучения, тем меньше плотность учебного процесса). Таким образом, плотность обучения можно представить следующим выражением: $D = \frac{N}{K}$

² Выше мы уже отметили, что во многих методических работах не проводится терминологического различия между интенсивностью и интенсификацией (деятельностью, направленной на повышение уровня интенсивности) процесса обучения. Из дальнейшего изложения будет видно, что с точки зрения построения теории обучения иностранному языку такое различие имеет принципиальный характер.

соответствующий „низшим уровням“, не должен вступать в противоречие с ее компонентами „высших“ уровней» [4, с. 49]. Системный подход позволяет раскрыть детерминированность «конкретно-методической системы» методологическими, общеметодическими и конкретно-методическими факторами (и тем самым сформулировать понятия о соответствующих уровнях методической системы). Системный подход позволяет, далее, сформулировать понятие интенсификации как выбор — на каждом уровне системы — методики, наиболее адекватной объективно заданным уровням и требованиям к учебному процессу [4, с. 50], что весьма близко к предложенному нами пониманию интенсификации (второй путь).

Понятие методической системы есть абстракция достаточно высокой степени. Системные отношения методических факторов не являются самоочевидными, они могут быть установлены лишь в результате специального и глубокого анализа компонентов обучения. При этом системные отношения методических факторов не повторяют их реальных взаимосвязей в процессе обучения: при построении методической системы факторы, как мы видели, располагаются в иерархическом порядке, от «высшего» к «низшему» [4, с. 49], т. е. от общих — к частным, от включающих к включаемым и т. п.

Наряду с понятием методической системы в литературе [5, 6] было сформулировано понятие структуры обучения. Структура обучения описывается через модель, воспроизводящую все компоненты обучения в тех связях и взаимодействиях, которые устанавливаются между ними в реальных условиях учебного процесса. Подобная полная модель является расширением модели элементарной ситуации обучения, состоящей из минимально необходимых компонентов [5, с. 6].

Таким образом, детерминирующие факторы и компоненты учебного процесса могут рассматриваться как в плане их системных отношений, т. е. в иерархическом порядке, так и в плане их структурной организации, т. е. в порядке их реального взаимодействия в процессе обучения. В первом случае они сводятся в своеобразные праксеологические классы (парадигмы), во втором — в праксеологические звенья (синтагмы). Интенсификация же учебного процесса может быть получена не только за счет оптимизации системы [4, с. 49, 51], но и за счет оптимизации структуры обучения, всего комплекса основных факторов [5]³.

³ «Интенсификация обучения иностранному языку достигается улучшением структуры учебно-

Перейдем к содержательному описанию компонентов модели (с позиции их структурной связи), оптимизация которых и является главным источником интенсификации учебного процесса. Таких компонентов можно выделить восемь: 1) цели и задачи обучения, 2) контингент учащихся, 3) содержание или предмет обучения, 4) условия обучения, 5) формы организации учебного процесса, 6) преподаватель, его роль в учебном процессе, 7) средства обучения, 8) методы, методики и приемы. В то время как цели, контингент и условия обучения являются объективно заданными компонентами, содержание обучения, формы организации учебного процесса, а также методы, методики и приемы представляют собой факторы зависимые, обусловленные объективно заданными компонентами учебного процесса.

Охарактеризуем подробнее основные компоненты, их взаимосвязь и взаимообусловленность. **Цели обучения** устанавливаются на основе прогнозирования требуемого вида речевой деятельности (на изучаемом языке), который, в свою очередь, определяется потребностями контингента. Цели конкретизируются условиями обучения и другими факторами в виде общих дидактических задач. Если цели обучения формулируются в терминах речевой деятельности, то задачи — в терминах языкового материала и необходимых навыков и умений. Так, например, цель — обучение языку как средству общения в условиях краткосрочного обучения в русской языковой среде — может быть конкретизирована в следующих дидактических задачах: а) научить владеть основами русского произношения — звукоупотреблением, ритмикой и коммуникативно необходимыми интонационными конструкциями; б) научить вести беседу в бытовых ситуациях; в) научить правильному употреблению формул речевого поведения в бытовых ситуациях; г) научить инициативно вести диалог, владея тремя типами диалогических единств; д) научить активно употреблять отобранный минимум лексических единиц; е) рецептивно усвоить и понимать отобранный минимум лексических единиц и т. п.

Наряду с коммуникативной целью обучения существуют и побочные — образовательные и воспитательные, поскольку с точки зрения современной методики преподавание иностранного языка неотделимо от ознакомления учащихся с культурой, историей, обычаями и традициями народа — носителя изучаемого

языка. Соответственно, в учебном процессе широко используются страноведческие и лингвострановедческие материалы.

Контингент учащихся характеризуется социальными и психологическими показателями их возраста, пола, уровня образования, профессиональных интересов. Учет этих показателей является одним из резервов интенсификации процесса обучения. Так, для взрослой аудитории характерны склонность к детальному анализу, неприятие механических приемов обучения, опыт и натренированность в выполнении логических операций, резкое снижение способности к произвольному запоминанию. Известно, что с возрастом у большинства людей слабеет механическая память и совершенствуется память логическая. Механически запомнить что-либо — значит заучить путем повторений. Логическая же память основана на знании внутренних связей вещей и явлений, которые нужно запомнить, а потом вспомнить. Логические операции — сравнение, сопоставления, классификация, вычленение общего — крепче связывают запоминаемые факты и облегчают впоследствии нахождение в памяти по логическим связям необходимых сведений, что делает понятным большую эффективность этого вида памяти у взрослых. Все эти факторы должны быть учтены при выборе метода обучения. Повышению эффективности обучения способствует и учет сильной мотивационной установки во взрослой аудитории, особенно если язык изучается в условиях языковой среды, что вызывает необходимость непосредственного общения с его носителями.

Содержание, или предмет обучения, включает в себя языковой материал, виды речевой деятельности, а также навыки и умения, необходимые для их осуществления. Предметом обучения являются также и информативные материалы, отобранные в соответствии с образовательной и воспитательной целями обучения (страноведческие).

Для определения предмета обучения следует исходить из будущей практической деятельности обучаемого. При обучении будущего переводчика технической литературы, например, должны быть отобраны релевантные с точки зрения данной цели виды речевой деятельности (перевод, чтение, письмо), а также необходимый языковой материал. Ясно, что при обучении будущих экскурсоводов или официантов набор компонентов содержания обучения будет меняться. Таким образом, при интенсификации обучения (особенно в короткие сроки) появляется необходимость определения того, что мы называем **функциональными подъязыками** — тщательно отобранных языковых минисистем и миниинвентаря языковых единиц,

го процесса (разрядка наша. — Ю. В., Т. К.), совершенствованием в ходе обучения методических приемов, технических средств, экономным и целесообразным отбором языкового материала, улучшением ситуации, учетом нейрофизиологических и психологических свойств обучаемого и обучающего...» [5, с. 4].

необходимых для коммуникативного разрешения строго определенных ситуаций (подробнее см.[5]). Пользование таким языком должно осуществляться на коммуникативно достаточном (не избыточном) уровне нормы. Отсюда вытекает важность разработки типологии ошибок, необходимость иного отношения к ошибкам, т. е. предъявление адекватных (не завышенных) требований преподавателя к нормативной стороне речи обучаемого. Функциональные подязыки в этом случае и должны явиться реальным предметом обучения.

Отбор языкового материала определяется и еще одним немаловажным фактором — структурными особенностями родного языка обучаемого и структурой изучаемого языка.

Условия обучения. Под условиями обучения понимаются объективно заданные в любом учебном процессе факторы: сроки, этап, плотность, наличие или отсутствие языковой среды. Условия обучения, с одной стороны, определяют **формы организации учебного процесса** (распределение материала во времени, формы занятий: аудиторные, внеаудиторные, лабораторные, самостоятельные, встречи, вечера, беседы и т. д.), а с другой — диктуют выбор средств и методик обучения.

К средствам обучения относятся учебники, учебные пособия, аудиовизуальные и технические средства. Языковая среда может рассматриваться и как условие и как средство обучения, если иметь в виду ее вспомогательную роль и возможность ее использования в процессе обучения в качестве опоры.

Метод есть общая концепция, основанная на определенной психолингвистической модели овладения иностранным языком, на отборе адекватных примеров и средств управления этим процессом, а также на лингвистической концепции, определяющей категоризацию единиц языкового материала и способы их отбора⁴. В понятии метода могут быть выделены, таким образом, четыре аспекта: концептуальный, модельный, операционный⁵ и лингвистический. Так, например, аудиовизуальный метод основан на бихевиористско-прагматической концепции, модель овладения — зри-

тельно-слуховой синтез, операционный аспект метода — комплексное применение технических средств обучения; лингвистический аспект — подача языкового материала в структурах, глобально, связь лингвистических элементов с паралингвистическими. В основу сознательно-практического метода легли психологические и лингвистические концепции, базирующиеся на теории речевой деятельности Л. С. Выготского, теории установки Д. Н. Узнадзе, теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Следует разграничивать методы и методики.

Методики решают частные дидактические задачи в рамках метода и формулируют их в терминах языкового материала и необходимых речевых навыков и умений. В рамках одного и того же метода в зависимости от конкретных условий обучения могут быть разработаны и использованы разные методики. Сравните: «Методика есть модификация обучения, которая определяется нашим методологическим пониманием и заданными объективными требованиями... Один и тот же метод, спроецированный на разные объективные требования, на разную „отнологию“ обучения, дает разные конкретные методики» [4, с. 48].

Приемы связаны с организацией учебного процесса и его управлением, с процедурой самих занятий. Приемы нередко объединяют непосредственно с методом, более того, некоторые методы иногда характеризуют через какой-либо доминирующий прием. По-видимому, такой подход не вполне точен. Если исходить из того, что прием есть способ управления учебным процессом, то более естественно группировать приемы по их соотносительности с различными этапами работы над конкретным языковым материалом — презентацией, тренировкой, закреплением, актуализацией (т. е. выводом в речь). Тогда оказывается, что, хотя различные методы действительно могут иметь специфичные наборы приемов, обусловленные концептуальной базой метода, тем не менее одни и те же приемы в рамках различных методов имеют содержательные различия, поскольку они предписывают и организуют операции над различными единицами обучения⁶. Таким образом, существует относительная независимость методик от методов и приемов от методик и методов обучения. Основным недостатком в разработке методов обучения является стремление детерминировать метод то одним, то другим компонентом учебного и обучающего процесса, не решая всего комплекса проблем. Следует

⁴ Ср. положение А. А. Леонтьева: метод основывается на методологических факторах (объект, предмет, процесс обучения), которые могут пониматься по-разному, отсюда и разнообразие методов [4]. Т. И. Капитонова и А. Н. Шукин рассматривают метод обучения в виде двух подсистем (метод как направление в обучении и метод как совокупность преподавания и учения) [7].

⁵ Конкретные приемы преподавания и учения, рассматриваемые некоторыми авторами как методы [7], на самом деле составляют лишь операционную базу общего метода. При этом, как будет показано ниже, связь каждого отдельного приема с общим методом является весьма свободной.

⁶ В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова отмечают, что «методические системы можно различать и по тому, что принимается за единицу обучения» [8, с. 56].

искать не одну «ударную» методику, не один «ударный» прием, но целую систему учебного воздействия, компоненты которой иерархически стратифицированы и функционально дифференцированы. Таким образом, ни универсального метода, ни универсальных методик нет и быть не может: в одних условиях может оказаться эффективным один метод, в других — другой⁷. Кроме того, в рамках определенного учебного процесса на разных этапах введения и обработки языкового материала (единиц обучения) могут быть с успехом использованы отдельные приемы разных методов.

Задачей современной методики преподавания иностранных языков является не столько «изобретение» новых методов, сколько разработка рационального подхода, т. е. основанная на здравом смысле модификация известных или комбинация наиболее эффективных приемов разных методов. Появление же нового метода оправдано только тогда, когда он опирается на новую концепцию обучения, новую психологическую модель, на разработку соответствующих методик и процедур обучения и лингвистической модели, обеспечивающей адекватный отбор языковых единиц обучения. Упомянутые выше факторы (условия обучения, контингент и его потребности) отличаются большой вариативностью, и их изменения не обязательно свидетельствуют о необходимости создания нового метода обучения применительно к изменившимся условиям. Оптимизация процесса обучения может быть достигнута правильным отбором и сочетанием различных методов. В этом, очевидно, состоит рационализация учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Леонтьев А. А.
Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. — В кн.: Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М., 1977;
- 2
Мельник С. И.
Некоторые проблемы интенсивного курса обучения. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам, М., 1973;

- 3
Кольс Э.
Оптимальный вариант интенсивного обучения языку в ГДР. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973;
- 4
Леонтьев А. А.
Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации. — Русский язык за рубежом, 1978, № 6;
- 5
Акишина А. А., Ванников Ю. В.
К обоснованию общей теории обучения иностранным языкам. — В кн.: Оптимальные методы преподавания языка и теория русского языка (тезисы межвузовской конференции) М., 1974;
- 6
Кудрявцева Т. С.
Теоретические основы интенсивного курса. — М., 1978;
- 7
Капитанова Т. И., Шукин А. И.
Современные методы обучения русскому языку иностранцев. — М., 1979;
- 8
Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
Методика как наука. — Русский язык за рубежом, 1979, № 2.

⁷ Сравните: «Опыт работы и теоретические исследования в области методики показали, что создание универсального оптимального метода — задача вряд ли осуществимая, ибо оптимальность метода определяется конкретными целями, задачами и условиями» [7, с. 9].