

Зав. кафедрой
методики и
психологии
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина
докт. филол. наук
и докт.
психол. наук,
проф.



А. А. Леонтьев

Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения

Главным преимуществом включенного обучения иностранных студентов-филологов в СССР является наличие так называемой языковой среды. Казалось бы, это преимущество должно быть максимально учтено и реализовано в методике включенного обучения, но говорить об этом пока рано. Далеко не всегда время пребывания студентов в нашей стране и те условия, в которых осуществляется включенное обучение, используются с максимальной эффективностью. Между тем объективная потребность в интенсификации учебного процесса при включенном обучении очень велика.

Задачей настоящей статьи¹ и является попытка дать языковой среде такое научное осмысление, которое могло бы послужить базой для конкретных методических рекомендаций, направленных на интенсификацию учебного процесса при включенном обучении.

Знакомство с литературой по проблеме языковой среды приводит к выводу о том, что само это понятие не получает, как правило, четкой теоретической интерпретации. Впрочем, литература по этой проблеме крайне скудна. Специально языковой среде при обучении иностранцев русскому языку посвящены лишь несколько работ [1, 2, 3, 4], причем они основаны на материалах либо краткосрочного обучения, либо начального этапа:

¹ В обсуждении проблематики данной статьи принимали участие преподаватели ИРЯ им. А. С. Пушкина Н. С. Рубцов и Л. П. Ткаченко.

работ же по языковой среде в условиях включенного обучения, насколько нам известно, нет совсем.

Существующие интерпретации понятия языковой среды исходят из представления о ней как о языковом (речевом) и социально-культурном окружении учащихся в стране изучаемого языка². Однако само по себе такое окружение не способно влиять на овладение языком, если оно не выступает как психологический фактор — т. е. не обуславливает специфического отношения к нему студентов и специфической деятельности по его освоению (исключением является акселеративная функция языковой среды — см. ниже).

С целью систематизации факторов обучающего воздействия языковой среды целесообразно выделить и психологически осмыслить ее основные обучающие функции. Наиболее подробно они описаны в диссертации Н. А. Журавлевой [1]. Она выделяет, в частности, информативную функцию (способность служить средством страноведческой, лингвострановедческой, языковой информации), мотивационную (роль стимулятора познавательной, речевой, учебной деятельности учащихся), коммуникативную (способность активизировать речевую деятельность учащихся, включать их во взаимодействие с носителями языка), акселеративную (создание предпосылок для ускорения и облегчения усвоения языка, интенсификации процессов запоминания). В дальнейшем мы будем отталкиваться от этого перечня, модифицируя его и давая отдельным функциям иное осмысление.

Коммуникативная функция. Она связана, во-первых, с тем, что в условиях языковой среды возникают новые коммуникативные ситуации, отсутствующие на родине учащихся. Например, появляется необходимость общения по разным поводам с другими иностранными учащимися, обучающимися в том же институте. Во-вторых, знакомые учащимся ситуации приобретают новое качество, требуя речевого общения именно и только на русском языке. Пример — подготовка к выступлению на конференции, студенческом вечере и т. п., проходящая под руководством советского преподавателя и, следовательно, непременно по-русски. Да и вообще все общение, в котором участвуют советские преподаватели, администрация, обслуживающий персонал института, развертывается только на русском языке. Возникновение описанных ситуаций формирует у учащихся **м о т и в ы о б щ е н и я** на русском языке.

Простого использования стихийно возникающих естественных коммуникативных ситуаций недостаточно для целей обучения в языковой среде. Они далеко не всегда контролируются нами и ограничены в основном социально-бытовой и учебно-производственной сферой общения [1, с. 94—95]. Поэтому важной методической задачей оказывается целенаправленное **с о з д а н и е** таких ситуаций.

Диагностирующая функция. Она заключается в том, что в условиях языковой среды, находясь в тех или иных коммуникативных ситуациях, студент ощущает неадекватность коммуникативной задаче своих языковых знаний, речевых навыков или коммуникативно-речевых умений (их недостаточность или несоответствие). Пример — нарушение правил речевого этикета, вызывающее негативную реакцию носителей языка, или несумение правильно оформить деловую бумагу. Такое ощущение неадекватности формирует **м о т и в ы о в л а д е н и я** языковым материалом (речевыми навыками, коммуникативными умениями) или, во всяком случае, «мотивационную готовность» [5, с. 124]. Частным случаем является здесь обращение к сознатель-

² Ср. у Н. А. Журавлевой: «языковая среда — совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится и / или обучается данному языку иностранец» [1, с. 20]. От нее автор отличает речевую среду как «среду общения».

ному анализу языкового материала или процесса речевого общения.

Конечно, не только диагностическая функция языковой среды является источником мотивации при овладении речевой деятельностью на русском языке. Таким источником может быть осознаваемая студентами необходимость аудиторной подготовки к реальному общению (см. ниже); возможны и чисто познавательные, и игровые, и эстетические, и социально-психологические мотивы. С другой стороны, само по себе ощущение неадекватности может и не приводить к стремлению овладеть недостающими средствами общения. Примером может служить хотя бы многократно отмеченный факт, когда учащиеся в устной речи ограничиваются (в социально-бытовой сфере) минимумом языковых средств, в основном речевых стереотипов, и даже не пытаются восполнить недостаток этих средств.

Информативная функция. Именно ее имеет в виду Г. В. Донченко, выделяя как одну из характеристик включенного обучения «создание системы фоновых знаний как на занятиях по учебным дисциплинам, так и в ходе учебных экскурсий и других видов внеаудиторной работы» [6, с. 399]. Однако к системе знаний как таковых эта функция не сводима: ведь такие знания могут быть получены учащимися и на родине. В условиях же включенного обучения должно происходить интенсивное практическое погружение студентов в мир русской и советской культуры, в систему отношений в нашем обществе, приобщение их к советскому образу жизни.

Это погружение — отнюдь не автоматический процесс. В исследовании Н. А. Журавлевой приведены результаты опроса учащихся-краткосрочников, который показал, что даже информация, специально предназначенная для студентов-иностранцев, лишь в 25% случаев привлекает их внимание. Нечего и говорить о более сложных компонентах социокультурного окружения студентов, требующих не только внимания, но и понимания. Отсюда острая необходимость в том, чтобы у студента были сформированы мотивы и умения самостоятельного овладения всей этой информацией, чтобы мы научили его правильно видеть и правильно понимать то, что его окружает.

Акселеративная функция. Мы понимаем ее несколько иначе, чем Н. А. Журавлева. В нашем представлении она связана с не осознаваемым студентами воздействием языковой среды на направлении обогащения и дифференциации их языковой компетенции. Например, постоянное слушание русской речи, равно как и чтение на русском языке, интенсифицированное в условиях языковой среды, обеспечивает у учащихся накопление так называемого вероятностного опыта, т. е. бессознательное «приписывание» вероятностных характеристик ранее усвоенным языковым (особенно лексическим) единицам и их связям в тексте.

Проведенный нами анализ обучающих функций языковой среды показывает, что, хотя языковая среда и сама по себе обладает этими функциями, но ее целенаправленное использование может намного повысить эффективность обучения. Иными словами, перед нами стоит задача организовать воздействие этой среды (т. е. отношение студентов к ней и их деятельность в ней) так, чтобы обучающее воздействие языковой среды было управляемым, а сам процесс включенного обучения — наиболее эффективным. Попытаемся наметить те основные направления, по которым целесообразна такая организация воздействия языковой среды.

1. Использование естественных коммуникативных ситуаций. Как мы уже отмечали выше, далеко не все коммуникативные задачи, типичные для общения в языковой среде, стихийно осваиваются студентами. Имеющиеся у них коммуникативные потребности носят ограниченный характер и сводятся в основном к социально-бытовой и учебно-производственной сфере общения.

Между тем, только предложив студентам естественные коммуникативные ситуации, мы можем в полной мере обеспечить активизацию их языковых знаний и речевых навыков, а также развитие и совершенствование их коммуникативных умений. Это заставляет поставить задачу активного создания на занятиях и вне их (в частности, во внеаудиторных мероприятиях) таких естественных ситуаций, которые, во-первых, носили бы обучающий характер, т. е. активизировали бы нужный языковой материал и предусмотренные программой навыки и умения, а во-вторых, соответствовали бы коммуникативным потребностям студентов, и общение в этих ситуациях было бы мотивированным. Подобные ситуации должны, по-видимому, удовлетворять следующим основным критериям: а) специфичность для языковой среды (по крайней мере — необходимость использования в них русского языка); б) мотивированность; в) обучающий характер или соответствие программным требованиям; г) обобщенность, т. е. возможность легкого и естественного переноса сформированных коммуникативных умений на более широкий круг однотипных ситуаций.

Из сказанного ясно, что условием создания подобных ситуаций является наличие или формирование соответствующих им мотивов вступления в общение. Бессмысленно, например, организовывать встречу с писателем, если студенты его произведений не читали и сам он как личность им неинтересен. Следовательно, в рамках занятий по речевой практике целесообразно ставить в качестве одной из целей психологическую подготовку к естественному речевому общению, чего сейчас, насколько нам известно, не делается.

Однако такой подготовке должна, в свою очередь, предшествовать другая работа. Во-первых, прежде чем формировать новые мотивы, мы должны знать, какие из них уже имеются у студентов, а следовательно, на них можно опираться. Для этого необходимо провести специальные исследования, изучив как учебные, профессиональные, социальные, бытовые задачи, для которых студентам нужен (или будет в дальнейшем нужен) русский язык (т. е. их коммуникативные потребности), так и круг естественных ситуаций, в которых мотивация общения возникает — в условиях языковой среды — стихийно. При этом нужна не только объективная каталогизация таких ситуаций, но и уяснение отношения к ним студентов. Во-вторых, опираясь на результаты этих исследований, необходимо произвести отбор, систематизацию и иерархизацию естественных речевых ситуаций, создаваемых или контролируемых нами, и scrupulous учет тех средств, прежде всего языковых, которые нужны учащимся для успешного решения соответствующих коммуникативных задач.

Когда мы, зная все это, психологически подготовили студентов к необходимости естественного общения в тех или иных ситуациях, следующим звеном должна быть их методическая подготовка к такому общению (например, к выступлению на праздничном вечере или к общению со школьниками во время педагогической практики). Однако при этом студенты должны ощущать важность такой подготовки, т. е. учебно-речевая ситуация должна быть для них внутренне мотивированной.

К сожалению, в настоящее время мы не располагаем ни ясным представлением о мотивах общения и коммуникативных потребностях наших студентов (подобное исследование проделано пока лишь для студентов-нефилологов), ни сколько-нибудь полным и систематизированным описанием набора естественных коммуникативных ситуаций, возникающих в условиях включенного обучения. Поэтому использование естественных ситуаций на практических занятиях по языку носит случайный и в основном интуитивный характер.

Реализация в учебном процессе коммуникативной функции языковой среды наталкивается еще на одну трудность. Мы не всегда можем имитировать или

создать все те естественные коммуникативные ситуации, общение в которых целесообразно обеспечить во время пребывания студентов в СССР. Поэтому оказывается целесообразным вводить в них студентов не только на практическом, но и на теоретическом уровне. Иначе говоря, студенты должны получать и теоретическое представление о существующих сферах общения на русском языке, о системе типичных ситуаций такого общения и их языковой и речевой специфике. Именно такую направленность имеют курсы функциональной стилистики, русского речевого этикета и др., читаемые кафедрой современного русского языка ИРЯ им. А. С. Пушкина. Думается, что целесообразно как можно больше внедрять эту проблематику и в курсы речевой практики, стремясь, чтобы решаемые на занятиях коммуникативные и особенно учебные задачи как можно шире отражали различные функциональные разновидности русского речевого общения. Так, едва ли можно обеспечить для всех студентов возможность социально ориентированного общения (публичной речи) на русском языке. Однако можно и нужно дать им теоретическое представление о ее особенностях и включить в практические занятия обучение умениям ораторской речи (как это делается в ИРЯ).

2. «Педагогизация» учебного процесса. Нет необходимости подчеркивать, что учебный процесс никак не сводим, даже на высшем уровне владения языком, к созданию и воссозданию в учебном процессе естественных коммуникативных ситуаций или к аудиторной подготовке общения в таких ситуациях. Значительная часть учебного времени приходится на учебно-речевую деятельность и ее обеспечение. В какой форме коммуникативная и диагностирующая обучающие функции языковой среды могут учитываться и реализовываться при этом виде занятий?

Выше мы констатировали, что неадекватность общения не всегда приводит к потребности овладеть недостающими средствами и способами общения. Нужна специальная работа, чтобы студенты осознали полезность и необходимость анализа языка и речевого общения, активной деятельности по их освоению. Проще говоря, требуется какая-то дополнительная мотивация, которая ориентировала бы студентов на активное овладение учебным материалом, превращала «мотивационную готовность» в актуальный мотив. Практика показывает, что такой дополнительной мотивацией успешно может служить профессиональная ориентация студентов на их будущую педагогическую деятельность — то, что обычно называется «педагогизацией» учебного процесса. Она «существенно меняет психологию студента: он выступает не только в роли „потребителя“ языковой продукции для целей общения, речевой деятельности, но и в роли соучастника процесса преподавания, осваивающего в процессе обучения свою будущую профессию. В этом случае значительно активизируется деятельность студента, мобилизуются все резервы освоения языка...» [7, с. 203].

В условиях включенного обучения педагогизация учебного процесса позволяет одновременно решить несколько методических задач. Во-первых, при этом можно естественно имитировать разнообразные коммуникативные ситуации, общение в которых будет мотивированным, а также облегчить подготовку к ним. Во-вторых, педагогическая ориентация сильно мотивирует собственно познавательную (учебную) деятельность студентов. В-третьих, она наталкивает студентов на необходимость более глубокого осознания и систематизации как процессов речевого общения, так и языковых средств. Тем самым обеспечивается достижение одной из важнейших целей обучения русскому языку филологов — «воспитания профессионального отношения к русскому языку как объекту будущей деятельности» [8, с. 3]. В-четвертых, что для нас особенно важно, профессиональная ориентация может успешно мотивировать активное вхождение студентов в социокультурное

окружение, т. е. реализовать информативную обучающую функцию языковой среды.

Педагогизация учебного процесса ведет к своего рода обратной связи на освоение языковой среды. Это касается, например, формируемого при этом «навыка „вслушивания“ в живую речь» [2, с. 330].

Эксперименты по педагогизации учебного процесса ведутся сейчас на ряде кафедр ИРЯ (о формах такой педагогизации см. также [7]).

3. Активная социокультурная ориентация речевой практики. Еще одним компонентом занятий по практике русского языка может и должна быть активная самостоятельная работа студентов, направленная на ориентировку в социокультурном окружении. Примером такой работы может быть описанное Н. А. Журавлевой [1, с. 178—179] задание — сформулировать для своих соотечественников на русском языке развернутые советы, которые помогли бы им ориентироваться в жизни советского общества, адекватно вести себя в тех или иных ситуациях и т. п. Очевидно, что это заставляет учащихся прежде всего определить для себя основные страноведчески значимые особенности жизни в СССР. Другой пример — анализ на занятиях по речевой практике художественных текстов, вырабатывающий, в частности, умения адекватной рецепции этих текстов, обеспечивающий понимание художественных особенностей данного произведения и творческого «почерка» данного автора, место этого произведения в литературном процессе и т. д.

4. Работа над текстами на уроках речевой практики. В интересующем нас аспекте она связана прежде всего с тем, что тексты разного рода составляют органическую часть языковой среды (коммуникативная функция). Кроме того, именно правильность и полнота понимания этих текстов (особенно художественных) наиболее чутко сигнализирует, в том числе для самих студентов, о неадекватности уровня владения ими языком (диагностирующая функция). Наконец, анализ текстов важен для ориентировки в социокультурном окружении (информативная функция). В настоящей статье мы не имеем возможности более подробно говорить об этом компоненте учебного процесса; ограничимся констатацией, что анализ текстов является необходимой составной частью занятий по речевой практике в условиях включенного обучения.

Итак, можно прийти к выводу, что многие традиционно сложившиеся формы и приемы практических занятий не вполне удовлетворяют задачам интенсификации учебного процесса в условиях включенного обучения, недостаточно реализуют обучающие функции языковой среды. Совершенствование этих форм и приемов должно, по-видимому, идти по линии обеспечения естественных коммуникативных ситуаций (на базе выявления коммуникативных потребностей студентов и активного формирования мотивов общения); психологической и методической подготовки к общению в естественных ситуациях; более полного использования на практических занятиях различных функциональных разновидностей русского речевого общения, предварительно осмысленных теоретически; «педагогизации» учебного процесса; внедрения на занятиях речевой практикой форм работы, обеспечивающих включение студентов в социокультурное окружение; наконец, более широкого использования анализа текстов.

Целью ряд вопросов, связанных с нашей проблемой (например, вопрос о роли преподавателя в активном включении студентов в языковую среду), мы не смогли здесь рассмотреть. Проблема использования языковой среды для интенсификации учебного процесса в условиях включенного обучения вообще только начала разрабатываться. Дальнейший ее анализ и обобщение практического опыта в данной области — одна из наиболее актуальных задач методики включенного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1
Журавлева Н. А.
Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: Канд. дис. М., 1981;

2
Добренькова Н.
Роль русской речевой среды в обучении иностранных студентов-филологов. — В кн.: Сборник научно-методических материалов к лекциям для слушателей ФПК. М., 1982;

3
Беспаленко В. В.
Среда как обучающий фактор и степень ее активности на начальном этапе обучения. — В кн.: Методика обучения студентов-иностранцев. Вып. 1. Киев, 1977;

4
Бойко Л. Н.
О социальной среде студента. — В кн.: Из опыта преподавания русского языка иностранцам. Киев, 1976;

5
Кузовлев В. П.
Мотивационная основа коммуникативного метода обучения говорению. — В кн.: Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной языковой деятельности. Воронеж, 1981;

6
Донченко Г.
Особенности включенного обучения зарубежных студентов-филологов. — В кн.: IV Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения; Тезисы докладов и сообщений. Берлин, 1979;

7
Лобанова Н. А., Слесарева И. П., Хавронина С. А.

Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологических и педагогических циклов при подготовке филологов-русистов. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и лите-

ратуры: Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982;

8
Рекомендации к организации учебного процесса по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах высших учебных заведений СССР. — М., 1979.

Зав. сектором
форм и содержания
обучения
филологов-
русистов
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина
канд.
филол. наук,
доц.



Н. А. Лобанова

Декан факультета
стажировки
зарубежных
студентов-
филологов
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина
доц.



И. И. Потапова

Содержание и организационные формы стажировки по типу включенного обучения

К настоящему времени советскими вузами накоплен значительный опыт работы со студентами-филологами, проходящими включенное обучение. Опыт этот неоднороден главным образом в силу неоднородности контингента учащихся (национальность, страна, этап обучения и продолжительность стажировки), а также по причинам, связанным с условиями обучения в конкретном вузе СССР. Несомненно, однако, что содержательная основа включенного обучения во всех его вариантах должна оставаться единой ввиду общих профессиональных задач подготовки данного контингента учащихся.

Поэтому назрела необходимость осмыслить накопившийся опыт включенного обучения¹, определить его содержание и организационные формы, выявить общие и различительные признаки, отделить типовые, универсальные черты от частных, случайных.

Специфика данной формы обучения содержательно и организационно определяется следующими факторами.

1. Включенное обучение — это обучение студентов-филологов, преимущественно будущих преподавателей русского языка, что заставляет при определении содер-

¹ Накопленные наблюдения в этом направлении и некоторые обобщения отражены в ряде докладов на IV и V конгрессах МАПРЯЛ, см. [1—3].