

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. «Метод обучения» как одно из базисных понятий методики	5
§ 1. Содержание понятия «метод обучения» в дидактике и в методике обучения иностранным языкам	5
§ 2. Системное рассмотрение метода обучения иностранному языку.....	8
§ 3. Подход к обучению, технология обучения, модель обучения.....	14
§ 4. Направления исследований методов обучения иностранному языку.....	18
§ 5. Краткий обзор истории методов обучения русскому языку как иностранному	22
Глава 2. Прямые (беспередовные) методы	27
§ 1. Прямой метод	27
§ 2. Аудиолингвальный метод	46
§ 3. Аудиовизуальный метод	63
§ 4. Современная модификация прямого метода	74
Глава 3. Переводные методы	80
§ 1. Грамматико-переводной метод	80
§ 2. Текстуально-переводной метод	92
§ 3. Сознательно-сопоставительный метод.....	100
§ 4. Методика национально-языковой ориентации	115
Глава 4. Комбинированные методы	135
§ 1. Первые варианты комбинированных методов.....	135
§ 2. Сознательно-практический метод.....	136
§ 3. Коммуникативный метод.....	160
Глава 5. Интенсивные методы.....	174
§ 1. Суггестопедический метод.....	175
§ 2. Метод активизации возможностей личности и коллектива	196
§ 3. Психотерапевтический метод	230

Глава 6. Педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному.....	235
§ 1. Педагогические технологии 20-х годов	235
§ 2. Программированное обучение (60–80-е годы)	239
§ 3. Технологии обучения П.Я. Гальперина, разработанные на основе теории поэтапного формирования умственных действий (60–80-е годы).....	254
§ 4. Интенсивные технологии обучения (60–90-е годы).....	258
§ 5. Современные педагогические технологии	263
Заключение	279
Литература	283
На русском языке	283
На иностранном языках.....	304
Приложение	307

числе учащихся в группе затруднено, так как не обеспечивается должная индивидуализация обучения и поддержание дисциплины. В методе есть спорные и недостаточно разработанные проблемы. Одна из них связана с направленностью метода на формирование речевых умений при недостаточном внимании к речевым навыкам. Многие исследователи возражают против отсутствия домашних заданий, системы тренировочных упражнений, обеспечивающих автоматизацию навыков, часто использования перевода при дешифровке материала. Российские и зарубежные специалисты предлагали различные пути развития и совершенствования метода, в частности за счёт синтеза с сознательно-практическим и сознательно-сопоставительным методами. Рекомендовалось также включение в цикл обучения домашних заданий и вводно-фонетического курса.

§ 2. Метод активизации возможностей личности и коллектива

Метод активизации резервных возможностей учащихся имеет целью обучение общению на иностранных языках в сжатые сроки, а содержанием метода является овладение комплексом навыков и умений, необходимых и достаточных для успешной речевой деятельности [Капитонова, Шукин 1987].

Возникновение метода

Метод разработан в конце 70-х — начале 80-х гг. Г.А. Китайгородской, которая в ряде публикаций предложила его теоретическое обоснование. Различные варианты метода прошли успешную практическую проверку на занятиях по иностранным языкам в разных аудиториях, но наибольшие успехи были достигнуты в работе на краткосрочных языковых курсах с чётко выраженной целевой направленностью на обучение иноязычному общению в социально-бытовой, культурной, общественно-политической и общенаучной сферах.

Метод ориентирован прежде всего на обучение общению. В последних публикациях создателей метода также подчёркивается его ориентация на овладение языковым материалом.

Теоретические основы метода активизации резервных возможностей

Теоретические положения метода базируются на достижениях российской психологической школы и в первую очередь на психологии общения в рамках теории речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский), а также использования резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов).

На основе названных психологических теорий формулируются следующие принципиальные положения метода:

- создание на занятиях определённых взаимоотношений в коллективе и организация управляемого речевого общения;
- раскрытие творческих резервов личности обучаемого.

Общение создателями метода понимается в широком плане как групповое взаимодействие, осуществляемое в период образования коллектива, с установкой на раскрытие творческих резервов каждого учащегося. Приём реализации такой деятельности — непосредственное общение в форме игры. Таким образом, игровая деятельность, отличающаяся высокой мотивированностью, становится основным средством организации учебного процесса.

Методические принципы

В основе организации обучения лежат принципы, в совокупности определяемые формулой «в коллективе и через коллектив». Эти принципы обеспечивают сознательное и целенаправленное управление процессами общения в группе. Число принципов в разных публикациях представителей метода неодинаково. В методическом руководстве к курсу «Мосты доверия» [Китайгородская и др. 1993] идёт речь о пяти принципах метода.

1. Принцип личностного общения. Этот принцип предполагает общение, в ходе которого в учебной группе происходит обмен личностно значимой информацией и создаются условия для реализации личностных возможностей каждого обучаемого. При этом личностно значимая информация не обязательно должна быть только учебной. Общение может и должно включать в сферу рассмотрения вопросы, затрагивающие и другие стороны жизнедеятельности учащихся. В этом заключается качественное

отличие личностного общения от общения обучающего, широко используемого в других методах.

Личностное общение — это качественно новый уровень обучающего общения, на котором происходит обмен идеями, взглядами и т. д. Это способствует более полному раскрытию потенциала учащихся, создаёт благоприятные возможности для мотивированного овладения учебным материалом. Конечно, такой уровень общения не сразу достигается в группе и здесь многое зависит от преподавателя, его речевого поведения, умения представлять учебный материал и управлять процессом общения.

Важно, чтобы с первых часов занятий преподаватель сумел создать модель личностного общения и постарался как можно скорее вывести учащихся на уровень такого общения. С самого начала занятий преподаватель должен стремиться установить с учащимися отношения взаимного доверия, открытости, доброжелательности, поддержки и терпимости. Уже на начальном этапе закладывается база равнопартнёрских отношений между участниками общения. Этот тип отношений, принципиально важный для данного метода, предполагает проявление личностной направленности к другому человеку, внимания и интереса к нему.

Успешность организации личностного общения во многом определяется характером учебного материала. Он предьявляется, как правило, в форме текста-полилога — как бы «сценария» небольшой пьесы, отражающей актуальные для учащихся ситуации общения. Проработка текста, разыгрывание по ролям и обсуждение его содержания составляют суть работы на уровне личностного общения.

2. Принцип ролевой организации учебного материала и учебного процесса. Этот принцип определяет средства и способы установления в группе личностного общения (как высшего уровня обучающего общения). Ролевое общение в рамках метода активизации является основой построения учебного процесса, главным средством превращения обучающего общения в личностное. Ролевое общение в группе организуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных фор-

мах группового взаимодействия. Коммуникативные упражнения реализуют естественные бытовые ситуации с действующими в них персонажами, роли которых определяются рамками ситуаций. Благодаря ролевой организации обучения познавательная деятельность учащихся приобретает игровой характер. Отсюда и двуплановость, свойственная процессу обучения по методу активизации. Если для преподавателя ролевое общение — это прежде всего игровой стимул для решения учебных задач, то для учащихся — это естественное условие усвоения учебного материала.

При этом важно подчеркнуть, что общение, организуемое с помощью ролевой игры, должно по своему содержанию соответствовать интересам и интеллектуальному уровню развития учащихся. Прimitивное понимание игры преподавателем иногда приводит к излишней инфантилизации обучения, к упрощенным коммуникативным задачам, т. е. к снижению интеллектуального творческого уровня обучения. Это обстоятельство особенно важно в работе со взрослыми учащимися, которые мгновенно чувствуют фальшивость и несерьёзность включаемого в ролевую игру материала, что негативно сказывается на результатах обучения.

Принцип ролевой организации обучения относится не только к самому учебному процессу, но и к текстам-полилогам, в которых закладывается модель речевого общения между действующими лицами. Каждый персонаж имеет роль (маску), включающую набор самых необходимых сведений о нём: имя и фамилию, профессию, место жительства, увлечения и т. д. К ролям (маскам) преподаватель прибегает при введении текста-полилога. Постоянная смена ролей в ситуациях общения способствует созданию и поддержанию мотивации речевых действий учащихся при большом количестве повторений одних и тех же языковых средств и грамматических моделей, что является важным условием формирования прочных языковых навыков и умений.

3. Принцип коллективного взаимодействия. Данный принцип отражает характер организации учащихся в различные формы группового взаимодействия на уроке.

В практике обучения по методу активизации выработались различные формы группового взаимодействия, которые, допол-

ния друг друга, обеспечивают активную вовлечённость учащихся в обмен информацией, что придаёт учебной деятельности коллективный характер. Вот основные формы работы группового взаимодействия:

- в парах (диадах);
- в триадах;
- в микрогруппах из четырёх человек;
- в командах (две микрогруппы);
- в системе «учащийся — группа»;
- в системе «преподаватель — группа»;
- в системе «преподаватель — микрогруппа».

Как свидетельствует опыт преподавания и экспериментальные исследования, все названные формы коллективной учебно-познавательной работы обладают несомненными преимуществами в сравнении с традиционными индивидуально-фронтальными формами работы преподавателя и подтверждены как с педагогической, так и психологической точек зрения.

В педагогическом плане выявляется четкая зависимость повышения уровня познавательной активности учащихся от группового взаимодействия. В условиях совместной деятельности образуется общий фонд информации об изучаемом явлении, входящем в речевую ситуацию, и каждый учащийся-партнёр стремится внести свой вклад в проигрываемую ситуацию. Одним из каналов овладения материалом, и часто наиболее значимым, становятся партнёры по взаимодействию.

С психологической точки зрения постоянное учебное взаимодействие в различных формах с меняющимися партнёрами порождает в каждом обучаемом потребность в более точном восприятии себя самих и других членов группы, даёт возможность оценить и начать прогнозировать групповое поведение. Тем самым стимулируются процессы саморегуляции в группе, ускоряется формирование адекватной самооценки и собственного уровня владения языком и содержанием ситуации.

Метод активизации, как свидетельствует опыт преподавания, способствует оформлению учебной группы в коллектив людей, объединённых общими целями, где создаются благоприятные

условия для самореализации и развития личностного потенциала каждого человека.

Организация групповой учебно-познавательной деятельности в условиях обучающего общения по методу активизации предъявляет особые требования к преподавателю. Его профессионализм определяется как умением управлять групповыми формами взаимодействия, так и умением устанавливать определённый стиль общения с группой.

Таким образом, принцип коллективного взаимодействия представляет собой не только важный фактор успешности обучения, но и обеспечивает эффективность формирования познавательных действий и приёмов общения на изучаемом языке.

4. Принцип полифункциональности упражнений. Этот принцип отражает специфику организации учебного процесса. Полифункциональность упражнений в рамках метода активизации означает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в отличие от монофункциональных упражнений, характерных для традиционной методики, и предусматривающих сначала овладение аспектами языка, и только затем речевой деятельностью. Упражнения одновременно решают несколько задач, представленных в определённой иерархической последовательности для каждого этапа обучения.

В основе всех полифункциональных упражнений с чётко выраженной речевой направленностью лежит некая интенция (речевое намерение), выражение которой в соответствии с заданием требует использования соответствующей грамматической формы и лексического наполнения. Такие коммуникативные намерения, как выражение сомнения, удивления, запрос информации, реализуются в серии упражнений, тренирующих в употреблении соответствующих данному намерению грамматических форм и лексических единиц.

При этом для каждого учащегося любое упражнение монофункционально — он решает коммуникативную задачу. Для преподавателя же упражнение всегда полифункционально, так как он осознаёт необходимость и организует решение несколь-

ких задач в одном упражнении: тренировка в лексике, фонетике, употреблении грамматической формы, тренировка в решении коммуникативной задачи в соответствии с интенцией, лежащей в основе упражнения.

Полифункциональность упражнения заключается также в том, что оно одновременно направлено на формирование двух-трёх навыков, находящихся на различных стадиях становления. Стремление некоторых преподавателей отработать на уроке какое-либо грамматическое явление до уровня навыка, а затем перейти к другому, не соответствует концепции метода активизации.

5. Принцип концентрированности в организации учебного материала. Суть этого принципа касается объёма учебного материала и его распределения в курсе обучения. Увеличение объёма учебной информации, обусловленное сжатými сроками, объясняет необходимость концентрированности учебного материала. С другой стороны, концентрированность учебного материала оказывает активизирующее воздействие на познавательные процессы. Обучаемый включается в более активный режим деятельности, что способствует максимальному проявлению его творческих возможностей, в частности возможности запоминать большие объёмы информации без специально заучивания.

Концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса реализуется в разработанной в структуре трёхуровневой модели («синтез 1 — анализ — синтез 2») овладения устными и письменными формами иноязычного общения.

При общем объёме усваиваемого лексического материала в 3–3,5 тыс. лексических единиц на первом этапе («синтез 1») предполагается формирование коммуникативного ядра с объёмом лексического материала около 800–1200 единиц. Такой объём сконцентрирован на первых семидесяти занятиях курса и необходим для следующего этапа — «анализа», когда происходит систематизация приобретённого языкового опыта.

Следует заметить, что начальный этап обучения протекает в устной форме, без полной и постоянной зрительной опоры на текст. Частое аудирование, развивает фонематический слух учащихся, языковую догадку.

Этап анализа, как промежуточный этап, предполагает поступление меньшего объёма новой информации, чем на этапе синтеза. Этот этап необходим для перехода от репродукции речевых высказываний в данной ситуации к их активному продуцированию в ситуациях варьирования («синтез 2»). Третий этап предполагает работу с большим объёмом лексической информации при практическом отсутствии нового грамматического материала.

Концентрированность в организации учебного материала определяет и динамичность учебного процесса, в ходе которого обеспечивается постоянная речевая активность участников общения.

Модель обучения

Реализация цикличности обучения по методу активизации предусматривает выделение в каждом микроцикле учебного процесса трёх последовательных этапов:

- 1) введение нового учебного материала (с помощью текста-полилога);
- 2) тренировка в общении;
- 3) практика в общении.

Введение можно соотносить с «синтезом 1», тренировку в общении — с «анализом», а практику в общении — с «синтезом 2».

Введение нового учебного материала в ряде курсов предусматривает четырёхкратное предъявление текста:

- 1) дешифровка — учащиеся знакомятся с текстом в исполнении преподавателя;
- 2) чтение текста преподавателем фраза за фразой с переводом на родной язык учащихся (проводится также хоровое проговаривание текста учащимися за преподавателем);
- 3) «активный сеанс» — закрепление нового материала путём его опознавания, для чего разрешается пользоваться текстом;
- 4) «музыкальный сеанс» — последний этап предъявления нового материала. На фоне специально подобранных музыкальных произведений преподаватель ещё раз читает текст. В результате учащиеся получают законченное и цельное представление о его содержании.

После введения нового учебного материала следуют два этапа его активизации, получившие название «разработки»:

1) «тренировка в общении» — этап закрепления в речи пройденного материала. Предполагается употребление учащимися моделей и речевых образцов в результате выполнения упражнений.

2) этап свободного и творческого использования учебного материала в разных ситуациях общения. Задания носят творческий характер и представляют собой систему этюдов.

Учебники и учебные пособия

Идеи метода активизации нашли практическую реализацию в ряде учебников и учебных пособий по иностранным языкам. На принципах этого метода построен и один учебник по русскому языку как иностранному.

Интенсивный курс русского языка «Мосты доверия» [Китайгородская и др. 1993] разработан для курсовой системы обучения. Учебник рассчитан на 60–120 часов занятий при работе до 30 часов в неделю. Он строится на лексическом материале в 3,5 тыс. единиц и нормативной грамматике русской разговорной речи. Предполагается, что к концу курса учащиеся смогут решать коммуникативные задачи в социокультурной сфере общения; вступать в контакт, выражать своё намерение, отношение к чему или кому-либо, ориентироваться в социально-речевых нормах поведения носителей языка; строить устное монологическое высказывание (8–12 фраз) в рамках тематики курса; извлекать общий смысл художественных и общеполитических текстов (понимание не менее 70% на базе 3,5 тыс. лексических единиц), находить нужную информацию и обобщать прочитанное; письменно излагать свои мысли; активно использовать в речи словарь в объёме 1200–1500 лексических единиц.

Фрагмент учебника, реализующего идеи метода активизации резервных возможностей в преподавании русского языка как иностранного

Метод активизации резервных возможностей учащихся нашёл отражение в учебнике Г.А. Китайгородской и др. «Мосты доверия» [1993], фрагмент которого приведён ниже.

Цикл 1

**ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ —
К ЗВЁЗДАМ**

Привётствую вас!

Преподаватель. — Дамы и господа!

Товарищи! Друзья!

Здравствуйте!

Привётствую вас!

Рад видеть вас здесь,

в нашем космическом центре.

Итак, цель вашего приезда

в Москву —

это совместный

полёт в космос.

Ура!?

Группа. — Гип-гип-ура-ура-ура!

Преподаватель. — Сердечно

поздравляю вас!

Первый экзамен вы уже сдали.

Второй этап —

это подготовка в Москве.

Затем мы поедem

на Байконур.

Там, на Байконуре,

мы сформируем два экипажа:

один полетит на Марс,

другой — на Венеру.

Через три года

оба вернутся на Землю.

Одним словом,

нас ждёт большая работа,

большое будущее,

большой космос и

большой успех!

Кроме того, нас ждут

интересные встречи,

новые знакомства,

весёлые путешествия.

Unit 1

**PER ASPERA
AD ASTRA**

Welcome!

“Ladies and gentlemen!

Comrades! Friends!

How do you do!

I am happy to greet you!

(Welcome!)

Glad to see you here,

in our Space Centre.

So, the purpose of your visit

to Moscow

is a joint

space flight!

Hurrah!?”

“Hip! Hip! Hurrah! Hurrah! Hurrah!”

“My heartiest

congratulations!

You have already passed your first exam.

The second stage is

training in Moscow.

Then we'll start

for Baikonur.

There, at Baiconur,

we'll make two crews:

one will fly to Mars,

the other — to Venus.

In three years

both of them will return to Earth.

In short (in a word),

we expect great work,

great future,

great space, and

great success!

Also, we expect

interesting meetings,

new acquaintances, (and)

joyful travels.”

