

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	9
Предисловие	13

Часть I

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	19
---	-----------

Глава 1. Изучение иностранного языка с точки зрения лингвистики и психолингвистики.	21
--	-----------

Система языка как виртуальность и потенциальность речи. Связь языка с мышлением. Построение языка как системы. Актуализация языка в речи. Механизмы речепорождения. Реализация функций речи в коммуникативном акте. Перестройка «языка мысли» на реалии другого языка. Значение внутренней речи для формирования речевого высказывания.

Глава 2. Изучение иностранного языка с точки зрения психологии	43
---	-----------

Психологические предпосылки изучения иностранного языка как системы. Об имитационном и сознательном подходе к изучению иностранного языка. Формирование способности к иноязычному мышлению. Оптимизация работы памяти. Психологические закономерности восприятия, запоминания и воспроизведения. Формирование навыков и развитие речевой деятельности. Аффективная сфера и мотивация в процессе овладения языком.

Глава 3. Изучение иностранного языка с точки зрения физиологии и психофизиологии.	83
--	-----------

Физиологическая основа способности к овладению иностранным языком. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга и речевые зоны. Условно-рефлекторная теория И.П. Павлова и концепция бихевиоризма. Концепция подкрепления П.К. Анохина. Роль сознания и бессознательного в овладении иностранным языком. Формирование языковой интуиции первого и второго порядка. Метафоричность в речемыслительной деятельности.

Глава 4. Изучение иностранного языка с точки зрения возрастной психологии	130
--	------------

Особенности овладения иностранными языками в дошкольном и школьном возрасте. Созревание и совершенствование мыслительных структур. Овладение иностранными языками в подростковом и зрелом возрасте. Показатели динамики развития памяти и интеллектуальной активности в зрелом возрасте. Системный подход к изучению иностранных языков в зрелом возрасте как залог успеха.

Глава 5. Изучение иностранного языка с точки зрения истории и принципов методологии154

Когнитивная концепция овладения иностранными языками и грамматико-переводной метод. «Прямой» метод как метод реформ. Сознательно-сопоставительный метод Л.В. Щербы. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы в Европе и США. Сознательно-практический метод Б.В. Беляева. Когнитивный метод Н. Хомского. Коммуникативный метод и его особенности. Системный подход к овладению иностранными языками.

Часть II

АСПЕКТЫ ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА185

Глава 6. Фонетическая система языка187

Фонетика как физиология речи. Роль практической фонетики в акте вербальной коммуникации. Особенности механизма артикуляции. Артикуляционные характеристики звуков речи. Акустические характеристики речи. Словесная и фразовая интонация. Факторы, формирующие гармоническое созвучие речи. Фонетические особенности американского английского.

Глава 7. Грамматическая система языка200

Грамматика как аккумулятор основных событий языка. Служебные слова в разговорной речи. Система аналитических форм английского языка. Особенности употребления предлогов. Ориентировочная деятельность в процессе овладения языком. Части речи в структуре предложения. Глагол-сказуемое как организатор предложения. Трансформация базовых предложений. Соотношение скачков в развитии речи с овладением грамматическим материалом. Грамматические особенности американского английского языка.

Глава 8. Лексическая система языка225

Соотношение грамматики и лексики. Активная и пассивная лексика. Ядерная лексика. Антонимические, синонимические и тематические связи как проявление системности лексики. Принципы презентации лексики при системном подходе. Система упражнений для корректного использования лексики в речи. Лексические различия британского и общеамериканского английского языка.

Часть III

ЧЕТЫРЕ ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ247

Глава 9. Продуцирование устной речи (говорение)251

Условия успешного овладения устной речью. «Глаголитель» – значит говорить. «Я», «ты» и «он» в иноязычной речи. Роль лексико-грамматического материала в продуцировании устной речи. Ориентировочные речевые действия с учетом категорий пространства и времени. Употребление вводных слов и словосочетаний. Динамика развития спонтанной речи. Диалогическая и монологическая устная речь.

Глава 10. Продуцирование письменной речи 268

Акустический и графический образ слова. Орфография как дополнительное условие использования языковой системы в письменной речи. О коммуникативном характере письменной речи. Письменная речь как цель и средство изучения иностранного языка. Приобретение письменной коммуникативной компетенции при системном подходе. Ведение личной и деловой переписки.

Глава 11. Восприятие устной речи (аудирование) 282

Механизмы восприятия речи на слух. Контактное и дистантное аудирование. Различие восприятия на слух родной и иноязычной речи. Этапы формирования иноязычных аудитивных навыков. Пути преодоления омонимии и многозначности. Вероятное прогнозирование и соотношение между значением и смыслом. Культурологический аспект в понимании иноязычной речи. Дистантное аудирование на продвинутом этапе изучения иностранного языка.

Глава 12. Восприятие письменной речи (чтение) 301

Чтение как интеллектуальная операция. Стратегия овладения навыками чтения. Компоненты техники чтения. Рефлексия и понимание. Чтение как цель и средство обучения. Рассмотрение текста как развернутого высказывания. Виды чтения: фонетическое, функциональное, трансдуктивное. Использование адаптированных текстов для подготовки к чтению книг в оригинале. Тексты политико-экономического характера и овладение навыками реферирования.

Часть IV

ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ 319

Глава 13. Методика презентации и тренировки фонетического материала при системном подходе 321

Принципы применения системного подхода к овладению фонетическим материалом. Произношение гласных в открытом и закрытом слогах. Долгие и краткие гласные звуки. Монофтонги и дифтонги. Согласные английского языка и способы их произношения. Сочетания гласных и согласных. Система упражнений для постановки произношения. Сопоставительный анализ звуков фонетических систем изучаемого и родного языков. Порядок работы над интонацией и фразовым ударением.

Глава 14. Грамматическая прогрессия презентации языкового материала с учетом параллельного формирования речевых навыков и умений 346

Соблюдение системности и последовательности при презентации грамматического материала. Порядок презентации видео-временных структур. Построение системы упражнений для овладения навыком употребления грамматических структур. Методика параллельного формирования речевых навыков и умений. Качественные скачки в развитии речи. Приемы формирования навыков употребления пассивного залога, неличных форм глагола, сослагательного наклонения. Использование инверсии для усиления эмоционального характера высказывания.

Глава 15. Порядок и принципы презентации лексического материала при системном подходе425

Взаимосвязь лексики со структурными элементами языка. Системный подход к организации словарного запаса. Установление семантических взаимосвязей для корректного использования иноязычной лексики в речи. Выражение ядерных лексических значений глаголами, существительными, прилагательными и наречиями. Система языковых и речевых лексических упражнений. Презентация и употребление в речи фразеологических оборотов и идиоматических выражений.

Глава 16. Ведение и использование словарей450

Частеречный принцип организации личных учебных словарей при системном подходе. Использование общих двуязычных словарей при работе над текстом. Работа с одноязычным (толковым) словарем на продвинутом этапе овладения языком. Применение специальных (технических) словарей в профессиональной деятельности.

Глава 17. Система упражнений как рациональная организация выработки навыков461

Организация взаимосвязанных действий для эффективного формирования навыков. Формирование навыков по одному критерию. Взаимосвязанная тренировка в упражнениях четырех видов речевой деятельности. Коммуникативные упражнения с использованием информационного пробела. Преодоление интерференции родного языка и формирование «лестницы навыков». Качественные скачки при формировании навыков устной речи.

Заключение471

Библиография475

*Автор выражает благодарность
академику А.А. Леонтьеву и Н.А. Бонк
за поддержку в написании книги*

ОТ АВТОРА

Идея написания этой книги возникла не случайно. Она появилась в ходе цикла лекций, ежегодно организуемых Федеральным институтом развития образования (ФИРО) Министерства науки и образования РФ с целью повышения квалификации преподавателей иностранных языков из разных регионов и городов России. Именно они, слушатели курсов повышения квалификации ФИРО — учителя средних школ и учреждений среднего специального образования, обратились ко мне после одной из лекций с просьбой написать на основе изложенного книгу, поскольку, как и для них, содержание лекций могло быть интересно и полезно для многих преподавателей иностранного языка и изучающих иностранные языки во всей стране. Этот вопрос заставил меня задуматься.

Безусловно, существует немало книг по методике преподавания иностранных языков в средней и высшей школе, однако вопрос изучения иностранных языков по-прежнему стоит остро, и новым поколениям учителей и учащихся общеобразовательных школ приходится, как и раньше, задаваться вопросом, как сделать процесс овладения языком качественным и экономным по времени. Разрыв между теорией и практикой, существующий в области овладения иностранными языками, и по сей день вполне объясним: теоретические исследования прокладывают путь для все более глубокого понимания процессов речепорождения, развития интеллекта и работы памяти, однако эмпирические данные применительно к овладению иностранными языками практически отсутствуют.

Овладение рядом иностранных языков не может не натолкнуть на мысль, что изучение разных языков представляет собой идентичный психофизиологический процесс, отличающийся лишь частными параметрами при соотношении с родным языком, естественным об-

разом усвоенным в детстве. Следовательно, должен существовать какой-то общий принцип, объединяющий изучение всех языков без исключения. Не случайно же при возведении Вавилонской башни отход от единого языка произошел одновременно. Выявление этого общего принципа, безусловно, облегчило бы проблему овладения иностранными языками.

Но в том-то и дело, что этот принцип давно уже выявлен и признан учеными около двух сотен лет назад. Этим принципом является системность построения любого существующего в мире языка. Почему же тогда не поставить этот принцип во главу угла при изучении иностранных языков?

Поиск ответа на этот вопрос начался для меня в начале 90-х годов в немецком городе Эссен, где в качестве доцента русского языка мне довелось проработать три года. Владея к тому времени восьмью иностранными языками и получив разрешение завкафедрой славянских языков университета вести преподавание по собственной программе, я впервые применила системный подход к преподаванию русского языка, в ходе которого были выявлены принципы системной подачи материала при сопоставлении с немецким языком, как языком оттачивания для изучающих его студентов. В соответствии с системной подачей материала была создана система упражнений, способствующая автоматизации лексико-грамматического материала и формированию коммуникативной компетенции.

Результаты системного подхода к овладению русским языком были достаточно впечатляющими: студенты уже после двух семестров занятий русским языком «с нуля» были способны достойно проявлять себя во всех четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении. Их устная речь отличалась идиоматичностью и проявлениями языковой интуиции. Кроме того, как показали экзамены, уровень владения русским языком всех учащихся группы был одинаково высок. Такие результаты позволили продолжить осуществление системного подхода к обучению в экспериментальной и других группах.

В те же годы мне довелось встретиться с немцами-репатриантами, прибывшими в Германию из Казахстана и осваивающими немецкий язык на месте. К всеобщему удивлению, эти люди, пройдя специальные полугодовые курсы по коммуникативной методике с преподава-

телями — носителями языка и живя в стране изучаемого языка около полутора лет, не только не были способны свободно изъясняться на немецком языке, но с трудом строили элементарные фразы.

Помогая им в овладении языком и не найдя среди продукции немецких издательств учебного пособия, в полной мере способного стать инструментом для качественного и экономного по времени овладения языком, мне довелось во второй раз применить системный подход — теперь уже к преподаванию немецкого языка при его сопоставлении с русским. Результаты также оказались достаточно обнадеживающими — через два-три месяца занятий наши соотечественники свободно общались с носителями языка в немецкоязычной среде и могли отвечать на многочисленные письма, которыми их забрасывали местные власти.

Описанные выше удачные попытки применения системного подхода к обучению иностранным языкам позволили по возвращении в Москву приступить к написанию практического курса немецкого языка по системной методике. Эта работа длилась около полутора лет, и в результате в сентябре 2001 года вышло первое издание «Практического курса немецкого языка», получившее впоследствии статус учебника и гриф Министерства образования и науки РФ.

Через два года, в сентябре 2003 года, вышло первое издание «Практического курса английского языка», в котором также был применен системный подход, что сделало возможным для изучающих английский язык с нулевого уровня через 9–12 месяцев обучения овладеть языком настолько, чтобы успешно сдавать выпускные и вступительные экзамены (при обучении в подростковом возрасте) и осуществлять профессиональную деятельность на уровне иноязычной коммуникативной компетенции (при обучении в юношеском и зрелом возрасте).

Двадцать переизданий учебников немецкого и английского языков к 2015 году говорят сами за себя: системный подход к изучению иностранных языков становится все более востребованным — настолько, что преподавание по данной методике ведется и в общеобразовательных школах, и в средних специальных учебных заведениях, и в языковых вузах, и в языковых вузах (изучение второго языка) не только в России, но и в Белоруссии, на Украине, в Прибалтике и даже в дальнем зарубежье, включая Великобританию и США. Впрочем, проследить распространение учебников, а вместе с ним и системного подхо-

да к изучению иностранных языков в полной мере не представляется возможным. В Интернете зафиксировано множество предложений из разных городов России и зарубежья, также имеется информация о преподавании иностранных языков по системной методике в ряде московских вузов: МГУ, РГГУ, МПГУ, МГПИ, ИМЭС, РЭА им. Плеханова, МВШ, ВГИКе, МЭГУ и др.

Безусловно, системный подход к изучению иностранных языков не получил бы такого широкого распространения, если бы в его основе не лежал научно обоснованный метод, являющийся не переменным условием применения системного подхода к любой области знаний. Системный подход, основывающийся на глубинных связях и закономерностях, невозможен без всестороннего теоретического анализа проблемы с учетом всех ее аспектов (в данном случае лингвистических, психологических, психофизиологических).

В то же время при системном подходе к изучению иностранных языков системные языковые закономерности и взаимосвязи выявляются с целью наиболее полного и эффективного использования их в речи, т. е. для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Системный подход, таким образом, представляет собой кратчайший путь к овладению иностранными языками.

Вместе с тем нельзя не отметить, что многие методические приемы, применяемые при системном подходе к изучению иностранных языков, соотносятся с достижениями отечественной методической школы и не учитываются в западных методических школах, повсеместно экспортирующих в наше время учебные пособия коммуникативной направленности, приводящие в большинстве случаев к «застреванию» на начальном этапе овладения языком.

Наследие лучших представителей отечественной методической школы: академика Л.В. Щербы, профессора Б.В. Беляева, академика А.А. Леонтьева, напротив, указывает на взвешенный, взаимосвязанный подход к изучению иностранных языков с не переменным оттачиванием от родного языка и сбалансированным развитием четырех видов речевой деятельности. Поэтому с уверенностью можно сказать, что системный подход к изучению иностранных языков не мог бы оформиться и воплотиться на практике без развития лучших достижений отечественной методической школы.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Овладение иностранными языками представляет собой глубинный процесс, охватывающий несколько областей жизнедеятельности человека — физиологию, психологию и психику, затрагивая при этом область взаимодействия сознания и бессознательного. Этот сложный психофизиологический процесс можно уподобить, выражаясь словами В. фон Гумбольдта, «завоеванию новой позиции в прежнем видении мира», поскольку изучение иностранных языков неразрывно связано с освоением целой палитры представлений и понятий, свойственных определенной части человечества.

В ходе обучения постигаются особенности коллективного разума нации, приобретаются навыки выражения мыслей и чувств посредством иноязычного кода; изучение строения языка от элемента к элементу дает возможность четко и корректно формировать и формулировать мысли и выражать эмоциональные состояния. Являясь интеллектуальной деятельностью, общение на иностранном языке расширяет горизонты, позволяет воспринимать привычные взаимосвязи с иной, часто противоположной точки зрения, помогает глубже познать мир и самого себя. Все это вносит неоценимый вклад в развитие личности, интеллектуально и эмоционально обогащает человека, обеспечивает профессиональный рост и свободу коммуникации.

Нет необходимости останавливаться на многочисленных преимуществах владения иностранными языками. Они вполне очевидны в контексте нового времени. Однако ни новейшие информационные теории, ни увлечение программированием и идеями создания искусственного интеллекта не делают практическое освоение иностранных языков более простым и доступным. Овладение иностранным языком и по сей день остается проблемой: новейшие достижения науки и огромные усилия, сделанные учеными в конце XIX и в XX веке в об-

ласти лингвистики, психологии, физиологии и психиатрии, а также во вновь возникших смежных областях — психолингвистике и лингводидактике, в большинстве своем не находят применения на практике.

В многочисленных, ставших ныне классическими, теоретических исследованиях зарубежных и отечественных авторов можно найти ответы на многие вопросы, связанные с овладением иностранными языками. Физиологи описывают функции второй сигнальной системы, психологи раскрывают особенности развития мышления и работы памяти, нейрофизиологи делают выводы о функциональных особенностях речевых зон и соотношении лево- и правополушарного мышления, лингвисты рассматривают проблему соотношения языка и речи, психолингвисты разрабатывают модели речепорождения, представители лингводидактики занимаются применением лингвистической теории к методической практике. Однако практическое обучение иностранным языкам в большинстве случаев по-прежнему находится в стороне от теории и, блуждая неведомыми путями, во многих случаях заводит в тупик. Такова ситуация не только в нашей стране, но и во всем мире.

В чем же причина тотальных заблуждений и нежелания прислушиваться к мнению таких великих ученых, как И.П. Павлов, И.М. Сеченов, В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, Г. Гийом, Э. Бенвенист, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. и А.А. Леонтьевы, Б.Л. Щерба, Б.В. Беляев, П.Я. Гальперин? Почему, невзирая на столь многочисленные глубокие и многосторонние теоретические исследования, универсальный практический способ изучения иностранных языков все же не найден и люди, как прежде, мучаются, прежде чем получить искомый результат, или мечтают о нем годами и не получают его вовсе?

Заранее оговорюсь — речь не идет о так называемом гимназическом изучении иностранных языков в нашей стране и за рубежом, когда преподавание ведется по специальным программам и рассчитано на восемь-девять лет обучения. В этом случае результат практически гарантирован, и любой выпускник гимназии прекрасно владеет не одним, а двумя (иногда тремя) иностранными языками. Этот факт, кстати, в большинстве стран имеет прямое отношение к получению высшего образования — к поступлению в вузы и университеты допу-

скаются только выпускники гимназий, а следовательно, лица, свободно владеющие иностранными языками.

В нашей стране путь к высшему образованию открыт для всех выпускников средних школ, и дипломированных специалистов, таким образом, у нас гораздо больше. Но, кроме выпускников языковых факультетов, кто из специалистов и даже остепененных научных сотрудников по-настоящему владеет иностранными языками? Только те, кто, осознавая необходимость знания языков, предпринял усилия самостоятельно; ни общеобразовательная школа, ни неязыковые факультеты российских вузов в большинстве своем возможности изучить иностранные языки всерьез, к сожалению, не дают.

Школьные методисты и педагоги ссылаются на минимум часов и сетуют на министерство, которое не склонно пересматривать учебные программы, вузовские методисты сводят работу к освоению «языка специальности», подменяя изучение системных языковых средств чтением специальных текстов по программе. Об этом неоднократно писал ныне покойный академик А.А. Леонтьев, всячески пропагандируя отечественные методики преподавания языков, которые в полном объеме так и не дошли до школы. Кроме того, в своих трудах он неоднократно выступал против тенденции к обучению иностранным языкам по западным методикам и западным учебникам, психологически не соответствующим менталитету россиянина и растягивающим период обучения на длительный период времени или и вовсе заводящим его в тупик.

Многочисленные курсы, работающие по западным методикам, — это еще один вопрос, неизбежно являющийся следствием неспособности общеобразовательной школы и неязыкового вуза дать знания по дисциплине «иностраный язык». Спрос диктует предложение — и вот уже сотни курсов по всей стране предлагают свои услуги всем желающим. Названия подобных курсов разнообразны, западные учебники, которыми они, как правило, пользуются, прекрасно изданы и изобилуют цветными иллюстрациями, преподаватели во многих случаях являются носителями языка. Но каким горьким бывает разочарование, когда после полугода, года или полутора лет обучения вдруг обнаруживается, что результата нет. Среди доброй сотни лиц, прошедших тестирование после года обучения на подобных курсах, более половины не справляются даже с самым элементарным — с упо-

треблением глагола-связки *to be*. Произношение, как правило, оказывается не поставленным, а о свободном мышлении на иностранном языке вообще нет и речи.

Из этого можно сделать лишь один вывод — овладение иностранными языками как способностью свободно мыслить в рамках иноязычной системы не может быть подменено суррогатными поверхностными процессами, не захватывающими глубинные области сознания и бессознательного и не формирующими таким образом коммуникативной компетенции, позволяющей привести иноязычные средства в действие. Следовательно, изучение языка только тогда имеет смысл и может дать результат, когда оно достаточно серьезно. Для этого оно должно опираться на научные достижения и практически учитывать их в дидактике и частных методиках преподавания.

Возникшая в 80-х годах XX века тенденция к коммуникативному методу обучения запутала и без того нуждающиеся в упорядочении методические принципы, и в результате на поверхности оказался достаточно грубый формально-речевой подход, нисколько на самом деле не способствующий формированию способностей владения языком как средством коммуникации.

Системное овладение иноязычными средствами было сведено к нулю, обесмыслив при этом процесс и саму идею изучения языка и сделав ее заведомо бесполезной. В результате, как отмечал А.А. Леонтьев, «оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникация стала трактоваться недопустимо упрощенно». Никто не возражает — способность к коммуникации на иностранном языке (коммуникативная компетенция) является конечной и желаемой целью, но идти к этой цели, как показывает теория и практика, нужно не посредством механического воспроизведения предлагаемых моделей, а путем перестройки мышления на реалии изучаемого языка. Безграмотная, ограниченная речь, возникающая в результате применения формально-речевого подхода в рамках коммуникативной дидактики, настораживает в настоящее время многих специалистов в нашей стране и за рубежом.

Методы, предлагаемые многими известными западными школами, например школой Берлица или *Inlingua* и *Benediktschule* в Германии,

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru