

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Современная теория обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, в последние годы становится все более объемной и многомерной. Как и любая другая наука, лингводидактика находится в постоянном развитии. Сегодня она рассматривает новые проблемы и аспекты учебного процесса, проблемы овладения языком, исследует механизмы общения и речемыслительной деятельности, вырабатывает стратегии и тактики обучения. Современная теория обучения иностранным языкам постепенно расширяет научные горизонты, используя данные лингвистики, педагогики, общей и когнитивной психологии, социо- и психолингвистики.

В самом общем виде методика обучения РКИ включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: собственно методических, лингвистических и психологических. Эти задачи были намечены еще три десятилетия назад, но до сих пор они так и не решены. В связи с этим я считаю, что и сама методика РКИ находится если не в кризисе, то в стагнации. Особенно страдает блок лингвистических и психологических проблем, которые до сих пор только ставятся, но не решаются.

Преподавание РКИ, как и любой другой учебно-прикладной дисциплины, не может осуществляться без прочного теоретического фундамента, поскольку без теории, без знания психологии обучения процесс преподавания языка будет сводиться к трудноконтролируемому развитию педагогической интуиции, а в худшем случае – к механическому «натаскиванию» учащихся на овладение языковым материалом. Знание основных концепций и базовых принципов обучения, психологии овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, основанный на фундаментальной теории, освоение опыта лучших преподавателей, овладение методом критического анализа педагогической деятельности, а также критическая проверка результатов своей работы способствует существенному росту профессионального мастерства русистов, работающих в иностранной аудитории.

Нельзя строить учебный процесс в иностранной аудитории, особенно в китайской или туркменской аудитории, опираясь только на чрезвычайно популярной в преподавательской среде коммуникативную методику. Нельзя рассматривать методы обучения в отрыве от психологии усвоения языка и психологии самих учащихся. Все мы разные, разные и наши студенты, а поэтому предлагать им работать по какому-либо одному методу обучения – фикция.

Эксперименты по сравнению и оценке методов обучения, с одной стороны, показали, что ни один из существующих методов не является панацеей и не имеет особых преимуществ при овладении иностранным языком, а с другой стороны, поставили перед исследователями-методистами по крайней мере три важнейших вопроса, решение которых имеет принципиальное значение для построения оптимальной модели обучения. Эти вопросы можно сформулировать следующим образом: а) одинаково или по-разному овладевают иностранным языком учащиеся, которых обучают по одному и тому же методу; б) целесообразно ли варьировать методы обучения в зависимости от контингента учащихся, целей и условий обучения; в) почему у учащихся, которых обучают по разным методам, в принципе не наблюдается особых качественных различий в овладении четырьмя видами речевой деятельности. Очевидно, что ответы на эти вопросы можно получить лишь в том случае, если современная теория обучения будет иметь единое представление о процессе овладения иностранным языком, а также об индивидуальных стратегиях овладения и пользования языком при речепорождении и речевосприятии.

Наряду с кризисом методики преподавания РКИ определенный застой наметился и в лингвистике, особенно в той ее части, которая отвечает за лингвистический фундамент обучения РКИ. Серьезным недостатком лингвистической базы следует признать неадаптивное и недостаточно гибкое использование существующих в лингвистике моделей описания языка, неоправданно широкое привлечение так называемых статистических моделей и необоснованное игнорирование функциональных моделей, особенно функционально-семантических. Очевидно, что общий принцип функциональности в современной лингводидактике должен быть трансформирован в коммуникативно-семантический подход к презентации и толкованию языковых явлений,

опирающийся на значимость данного явления для коммуникативных актов и реализации коммуникативных интенций. Это способствовало бы смене общепринятых схем обеспечения речевой деятельности учащихся и позволило бы вместо представления языковых фактов в форме традиционной лингвистической логики «форма – значение – употребление» выстроить иную последовательность: «коммуникативная потребность – мысль – внешняя реализация мысли». Подобное функционально-дидактическое представление и описание изучаемого материала языка заставило бы методистов выйти за пределы языковой системы как организованной совокупности средств и расширить рамки традиционно понимаемой грамматики за счет обращения к коммуникативному, речедеятельностному и прагматическому аспектам высказывания. Оно же заставило бы исследователей пристальнее изучать факторы, лингвистические и экстралингвистические, регулирующие выбор тех или иных соотнесенных с коммуникативным намерением разноуровневых языковых средств.

Современная концепция обучения должна опираться не только на лингвистические, а преимущественно на функционально-психологические основы с доминированием личностно-деятельностных ориентаций учащихся. Основное внимание при этом должно быть направлено на изучение стратегий овладения языком, стратегий порождения и понимания речи, коммуникативных стратегий, стратегий преодоления коммуникативных затруднений.

О том, что все мы разные и по-разному овладеваем иностранным языком, свидетельствуют многие факты. Все знают, что опираться на коммуникативный метод обучения в чистом виде в китайской аудитории невозможно и бесперспективно, потому что этот метод в большей мере приемлем для европейской аудитории. Не случайно при этом и разработанное учеными деление учащихся на коммуникативно активных, реактивных, пассивных и инертных. И если подобное деление учащихся хорошо работает в нашей или европейской аудитории, то китайская аудитория – это сплошь и рядом коммуникативно пассивные учащиеся, а поэтому для них в большей мере приемлем традиционный грамматический или грамматико-переводной метод, но не коммуникативный.

Почему практически всех без разбору китайских студентов можно отнести к группе коммуникативно пассивных учащихся? Генетически они такие или таковыми стали в процессе социализации. Мы придерживаемся такой точки зрения, что таковыми они стали в процессе школьного, а может быть и детсадовского обучения. В китайской школе и вузе доминирует явно выраженный диктаторский или авторитарный стиль обучения. Главное действующее лицо в аудитории не студент, а преподаватель. Студенты же делают всегда то, что навязывает им преподаватель. Именно поэтому для них коммуникативная методика в чистом виде неприемлема. Именно поэтому они не готовы отвечать на такие вопросы, как: *Выразите свое мнение по поводу прочитанного* или *Оцените прочитанное*. Все дело в том, что выражению собственного мнения их просто никто никогда не учил. Для них недопустимо использование на занятиях разных учебников, пропуск в учебнике каких-то упражнений и т. д. и т. п. Для нас же вполне нормальным на уроке использовать несколько учебных пособий, менять местами упражнения, перескакивать с одних видов деятельности на другие.

Если оценивать арабскую аудиторию по шкале коммуникативной активности – пассивности, то они сплошь все коммуникативно активны, но это вовсе не означает что коммуникативная активность арабских студентов лучше коммуникативной пассивности китайских студентов.

Еще более разительные отличия учащихся мы обнаружим, если возьмем за основу типологию когнитивных стилей обработки информации. Знание индивидуальных стилей обработки информации позволяют не только уяснить специфику владения иностранным языком различными категориями учащихся, но и установить психологию взаимоотношений преподавателя со студентами в социально-психологическом и воспитательном планах.

В последние годы в исследованиях когнитивных стилей появился ряд новых тенденций. Прежде всего расширился перечень тех индивидуальных различий, которые рассматриваются как когнитивные стили. Так, к когнитивным стилям стали относить: конвергентность – дивергентность (узкий, фокусированный, логический либо широкий, открытый, ассоциативный способ решения проблем); внутренний – внешний локус контроля (различия в ориентациях на себя либо на факторы окружения); адаптивный – инновативный стили (предпочтение

конвенциональных, известных процедур либо склонность переформулировать, выделять новые перспективы при решении проблем), вербализацию – визуализацию (предпочтения в использовании верbalной либо визуальной стратегий в процессе переработки информации).

Кроме того, наблюдается тенденция расширения значения термина «стиль». В стилевых исследованиях, наряду с когнитивными стилями, стали выделять стили интеллектуальной деятельности, характеризующие индивидуальные различия между людьми в характере постановки и решения проблем, а также «стили учения», проявляющиеся в предпочтаемых способах учебной деятельности учащихся. Таким образом, когнитивные стили, по-видимому, являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов. Даже краткий обзор исследований когнитивных стилей показывает, что стилевые параметры коррелируют с множеством самых разных психологических характеристик индивидуальности, начиная с особенностей сенсомоторики и заканчивая своеобразием когнитивного развития. Сам факт такого рода связей подтверждает особую роль когнитивных стилей в регуляции психической активности учащихся в процессе обучения.

Разработка проблемы когнитивных стилей в контексте обучения позволила выявить дефициты репрезентационных способностей инофонов при овладении и пользовании неродным языком. Результаты этих исследований позволяют выделить некоторые универсальные дефициты репрезентационной способности, которые своим следствием имеют более низкую успешность интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией. Эти универсальные дефициты репрезентационной способности особенно ярко проявляются при овладении иностранным языком различными категориями учащихся. К ним относятся:

- неспособность построить адекватное представление о ситуации без четких и исчерпывающих внешних указаний относительно ее природы и способов ее разрешения;
- неполное представление о ситуации, когда часть деталей вообще не попадает в поле зрения;

- опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных особенностей ситуации;
- глобальное представление ситуации без серьезных попыток подойти к ней аналитически, декомпозируя и переструктурируя отдельные ее детали и аспекты;
- неспособность построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе;
- предпочтение более простой, ясной и хорошо организованной формы репрезентации перед сложной, противоречивой и дисгармоничной;
- фиксация внимания на очевидных аспектах ситуации и неспособность реагировать на скрытые ее аспекты;
- отсутствие в репрезентациях высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, категориальных основаниях и фундаментальных законах;
- неспособность объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации;
- использование стратегии типа «сначала сделать, потом подумать», т. е. время на ознакомление и понимание ситуации резко сокращается за счет более непосредственного перехода к процессу ее решения;
- неспособность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента ситуации с тем, чтобы сделать их опорными точками своих дальнейших размышлений;
- неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности.

Кикава О.З.

Учебно-методический центр
«Георго-Балти» (Зугдиди)

СЕМИОТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ

1. Семиотический аппарат учебного комплекса (книга + CD) по РКИ представляет собой определенную направляющую схему, в рамках