

Карпенко А. В.

## ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДИКИ И ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В условиях неязыкового вуза, где изучение иностранного языка ограничено 250 часами, вопрос качественного улучшения системы обучения связан с разработкой более совершенных методов управления учебным процессом, которые смогли бы мобилизовать творческие способности личности, и как результат, привели бы к овладению устной иноязычной речью, то есть развитию у обучаемых коммуникативной способности — способности активно и свободно общаться на изучаемом языке. На наш взгляд, решению этих и многих других задач способствуют интенсивные методики в обучении иностранным языкам.

Любой курс интенсивного обучения, ориентированный на обучение повседневному иноязычному общению, должен строиться на словаре не менее 2500 ЛЕ, что позволит сформировать навыки всех видов речевой деятельности. В условиях обучения не только повседневному, но и “специализированному” общению с выходом на чтение специальной литературы, словарь должен быть увеличен до 4000–4500 ЛЕ.

Естественно, что для введения такого количества лексики старые методы не подходят, и преподаватель вынужден искать новые, более прогрессивные и результативные методики. Одной из таких методик, по нашему мнению, является *ARCHIPEL* (французский как иностранный).

Авторы предлагаемого курса выносят для изучения семь наиболее используемых тем, таких как “Кто вы?”, “Чем занимаетесь?”, “Куда идете?”, “Что желаете?”, “Сколько желаете?”, “Какие они?”, “Как и что выбрать?”.

Каждая из тем, представленных в курсе Аршипель 1 (*Archipel 1*), может в известной степени, выражаясь поэтическим языком, рассматриваться как “лингвистический островок” со своим собственным портом прописки, лавочки и бутики которого полны лингвистических структур первой необходимости, среди которых можно побродить перед тем как перейти к дальнейшему освоению новых, ранее не известных территорий. В дальнейшем, по мере необходимости, всегда можно будет вернуться на этот островок знаний и обратиться к тем структурам и элементам, которые не были ранее изучены.

Таким образом, сообразно с пожеланиями и (или) нуждами обучающихся, представляется возможным на базе методики Аршипель 1 (*Archipel 1*) создавать организованные обучающие маршруты без сюрпризов для начинающих, а для наиболее смелых и отважных, в особенности для тех, кто уже имеет определенным уровнем лингвистической компетенции — маршруты-приключения.

Вне всякого сомнения, во время этих разнообразных путешествий возникают многочисленные вопросы. Предложенные упражнения, тексты, аутентичные документы и задания должны ответить на этот шквал вопросов и позволить обучающемуся определить свое положение, свой уровень языковой компетенции и наметить дальнейший маршрут, перед тем, как продолжить путешествие к новым берегам знаний.

Обучающий комплект состоит из следующих компонентов:

1. Учебник, состоящий из семи уроков, каждый из которых имеет следующие разделы:

а) “Атмосферы” (“Ambiance”) или знакомство с тематикой урока с помощью картинок (рисунков или фотографий), иллюстрирующих заглавие и функциональные цели данного урока;

б) “Ситуации” (“Situations”): серии картинок, сопровождаемые кратким текстом, являющимся ситуационным или лингвистическим наполнением каждого урока;

в) “Читать и открывать” (“A lire et a découvrir”): раздел, с которым обучающийся работает по своему собственному усмотрению. Иногда здесь речь идет об иллюстрированных лингвистических текстах — микродиалогах. Например, значение глаголов “croire — suivre — aimer” в контексте урока 2; “En voulez — vous encore?” — урок 5, где студент обнаруживает целую серию наиболее употребительных речевых образцов и лексических единиц по теме урока. Также он здесь обнаружит прекрасно подобранный материал культурного или рекламного характера (путешествия, музеи: урок 6);

д) “Языковая практика” (“Pratique de la langue”): письменные и устные упражнения, соответствующие лингвистическим и тематическим целям урока;

е) “Чтобы пойти дальше” (“Pour aller plus loin”): различные подлинные (аутентичные) документы (рекламные, журнальные или литературные тексты, которые используются в зависимости от уровня знаний и нужд обучающихся;

ф) “Тексты” (“Textes”) диалогов и упражнений, связанные с языковой практикой урока, это:

— упражнения на множественный выбор;

— канва ролевых игр;

— упражнения на свободное воспроизведение языкового материала;

г) серия интонационных и коррективных упражнений, использование которых прямо с уроком не связано.

А также в комплекс входят:

2. Книга для учителя.

3. Тетрадь, содержащая бесценный набор лексических единиц и речевых образцов по разнообразной тематике.

4. Три кассеты с записями ситуативных диалогов, устных упражнений и упражнений на свободный выбор и различные озвученные материалы, сопровождающие каждый урок (поэмы, анкеты, интервью, литературные тексты...).

5. И, наконец, диапозитивы (которыми мы, к сожалению, не располагаем).

На протяжении ряда лет преподаватели кафедры иностранных языков ТНУ работают по этой интенсивной методике. Как и во всех традиционных аудиовизуальных интенсивных методиках, здесь существуют две фазы лингвистического осмысления: первая, которая, скорее, направлена на понимание и запоминание, и вторая, направленная на воспроизведение того, что обучающийся запомнил.

Для краткости назовем первую фазу *фазой осмысления и запоминания*, вторую — *фазой воспроизведения*. Именно вторая фаза и является основной в предлагаемой методике, хотя первая фаза, фаза осмысления и запоминания, необходима и важна, особенно на начальном этапе.

В фазе осмысления мы предлагаем обучающимся аудирование, объяснение и повторение.

Остановимся на вышеперечисленных приемах.

Преподаватель проецирует картинку и воспроизводит запись много раз, и затем сам произносит одну реплику за другой или сразу пару реплик. Если это возможно, он воспроизводит фразы, не переводя их, а используя мимику и интонацию как объяснительный прием и, почему бы и нет, используя перевод изолированных выражений или слов, когда этого требуют обстоятельства.

Преподаватель спрашивает у студентов, что они услышали. Студенты воспроизводят слова или обрывки слов, в общем, — то, что они поняли. Часто студенты схватывают перевод в общем, но не могут воспроизвести правильно ни одного слова. Это проходит с течением времени. Студенты очень быстро научатся запоминать эти фразы без каких-либо лингвистических объяснений. Например: “*Vous n’avez pas vu mon chien?*” в первом уроке. Нет и речи о том, чтобы на этом уровне объяснять образование *Passé Composé* (прошедшее сложное) или начать его употребление.

Вне всякого сомнения, опора на картинку является отправной точкой объяснения, но картинки, предлагаемые данной методикой, не задумывались авторами для исчерпывающего использования: авторы методики не хотели делать из этих картинок главную опору сообщения. Они лишь представляют ситуации в самом общем смысле. В этой методике также нет зрительной разбивки, соответствующей звуковым группам. Диалоги-ситуации разработаны, по мере возможности, так, чтобы их смысл был ясен при минимуме объяснений. Даже в этой объяснительной фазе преподаватель добивается того, чтобы их смысл был ясен почти без объяснений, а также того, чтобы, в известной степени, обучаемый мог выразить свою “лингвистическую обеспокоенность”, т. е. чтобы просьба об объяснении или уточнении исходила от студента, как только это будет необходимо. Это должно привести преподавателя к возможности объяснять лишь то, что необходимо. Разобрав полностью весь текст, преподаватель должен предложить студентам повторить его в парах, все повторение должно происходить по схеме “вопрос-ответ”.

Студенты, распределившись по парам, сидя рядом, воспроизводят мимику и жесты, которые, по их мнению, являются уместными при произнесении данной фразы, естественно, опираясь на мелодическую схему записи диалога, начитанного носителями языка.

Этот повторительный аспект играет очень важную роль в понимании смысла и должен привести к более быстрому возникновению разговора между обучаемыми, без посредства картинки, роль которой в этой фазе сводится лишь к стимуляции восприятия. Повторение прекращается тогда, когда группа проигрывает по очереди роли всех персонажей, воспроизводя фразы в правильном ритме и мелодически верно оформленные.

После общего запоминания каждой ситуации группа переходит к автономному запоминанию в группах от двух до четырех студентов.

Чтобы “проиграть” ситуацию, студенты выходят в центр класса и играют свои роли, используя свое тело, голос, жесты, интонации. Но ни при каких условиях студенты не прибегают к написанному тексту.

Очень важным моментом в методике является окружающая обстановка, *ambiance* как говорят французы, меблировка класса, в котором работает группа. Важно убрать столы. Если нет стульев с выдвигаемыми попитрами, студенты будут

писать, положив тетради на колени. И студенты, и преподаватель должны сидеть в круге, свободно переходить друг к другу, играть сценки в центре класса, садиться на пол в центре круга, чтобы обыграть некоторые ситуации. Мобильность — это одно из важнейших условий в предлагаемой методике *ARCHIPEL*.

Как только запоминание осуществлено, преподаватель предлагает проиграть диалог в пространственной ситуации в классе без помощи пленки, т. е. в диалоге. Например, в диалоге “*La jeune fille du train*”, (ситуация 3, урок 1) студенты должны разместиться в тех же положениях, что и персонажи диалога, и разговаривать, сидя бок о бок, затем переместиться, чтобы поговорить с девушкой, сидящей возле окна, и т. д.

В диалоге “*Chien perdu*” (ситуация 2, урок 1) нужно распределить пространство класса, расположив все персонажи в позициях, подобных тому, как и где они находятся в скетче.

Во время этой первой фазы, и как только уровень запоминания это позволит (урок 2-3), преподаватель должен подвести студентов к тому, что они должны не только ограничиваться проговариванием, но и давать характеристику персонажам (*Il est poli, elle est snob, il est énervé, il parle argo etc.*). Преподаватель поощряет студентов к оценке того или иного персонажа или предмета. Это касается как ранее изучавших язык, так и дебютантов. Конечно, студенты поначалу не всегда смогут лингвистически правильно оформить свои суждения. Именно в этот момент преподаватель предоставляет им эту возможность (*il ne comprend pas, il cherche, il accepte, il refuse*). И, наконец, преподаватель предлагает письменные упражнения, характеризующие ситуации (урок 4), а также ряд упражнений со множественным выбором, которые содержат необходимые для комментария ситуации (*il s'excuse, il reproche à... de...*).

Фаза воспроизведения — это вторая, наиболее важная фаза в данной методике. Во время этой фазы после изучения двух или трех ситуаций практикуется техника использования в конструкциях и постановки ролевых игр.

Преподаватель предлагает студентам канву диалога, которая поможет дополнить ситуацию (место, где происходит действие, роли, персонажи), окружение, последовательность действий. В первых ситуациях преподаватель может давать указания на родном языке. Студенты в группах из трех-четырех человек воспроизводят свои диалоги. В зависимости от случаев и желания студентов, им можно позволить более или менее свободно отдаляться от схемы, но обязательно им надо дать понять, что бесполезно говорить сверх их собственных лингвистических возможностей. Они смогут отходить от модели и создавать свои собственные ролевые игры, как только почувствуют, что смогут справиться с этим видом работы.

Студентам предлагается 20-30 минут для создания ролевых игр. Исправление ошибок будет осуществляться коллективно, что даст возможность мобилизовать класс, и здесь преподаватель может предложить расширить их вокабуляр. Полезно также время от времени проигрывать ролевые игры, не исправляя ошибок студентов, что снимет барьер боязни говорения на иностранном языке.

При создании ролевых игр группы должны образовываться по добровольному принципу. Эта внутренняя мобильность улучшает общение, связь в группе и способствует созидательности.

Кроме канвы ролевых игр, на каждом уроке предлагается два вида деятельности свободного воспроизведения, которые ставят студентов в ситуацию имитации.

Эта ситуация позволяет им свободно самовыражаться через роли, которые они проигрывают, или дискуссии, которые они проводят между собой, чтобы реализовать предложенные им задачи.

Участие в ролевых играх или имитационных ситуациях ведет к выполнению более сложных задач, таких как проведение анкетирования, написание скетчей или отчета о прочитанной статье. Это и есть одна из задач, поставленных перед обучаемым во второй фазе лингвистического осмысления.

Необходимо упомянуть также важность устных аудиоупражнений, которые, во-первых, позволяют закрепить лексический материал урока, во-вторых, дают возможность расширить вокабуляр студента, в-третьих, магнитные записи, сделанные носителями языка, приучают их к восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

Работа в классе продолжается долго, так как студенты получают задания по составлению своих собственных диалогов в пределах изучаемых ситуаций в начале курса и целых монологов и диалогов, затрагивающих материал всех ранее пройденных тем. Они также получают задание по подготовке и проведению опросов и анкетирования среди друзей, однокурсников и знакомых, написанию рекламных объявлений и даже роликов. На завершающем этапе обучения мы обычно проводим конкурс на лучший перевод с французского на русский язык знаменитых песен и стихотворений, а также выпускной вечер, который ведут сами студенты и представляют написанные ими же самими представления, мини-сценки, песни. Девизом этих представлений является фраза: "Pas un seul mot en russe!", что в переводе означает "ни слова по-русски".

В современной методической литературе можно встретить различные точки зрения на интенсивные методики: от полного их неприятия до отказа от всех других методов обучения иностранному языку. На наш взгляд, здесь речь идет о борьбе консервативных методик с заявившими о себе во весь голос современными методиками, позволяющими за короткий период времени достичь результатов, которых невозможно добиться при использовании классических методик.

Ясно одно: интенсивная методика имеет право на существование только уже благодаря тому факту, что за 100-120 часов аудиторных занятий студент усваивает до 80% предложенного языкового материала, быстро приобретает навыки аудирования и говорения. Как показала практика, у обучающегося уже на первых занятиях пропадает боязнь говорения, возникшая и преследовавшая его на протяжении всего предыдущего периода изучения языка по традиционным методикам.

А ведь психологи утверждают, что снятие барьеров является основой успеха в изучении иностранных языков.

Безусловно, можно соглашаться или не соглашаться с теми методистами, которые утверждают что быстрое запоминание языкового материала способствует такому же быстрому забыванию его без соответствующего поддержания заранее приобретенных навыков и умений.

Это не мешает нам сегодня утверждать, что мы имеем дело с революционной методикой, которая в корне изменит отношение к иностранным языкам, сделает их достоянием всех и каждого, и, таким образом, продвинет наше общество вперед к цивилизованной Европе, где уже на протяжении не одного десятилетия культивируется должное отношение к изучению иностранных языков.

### Список литературы

1. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранному языку. — М.: МГУ, 1986.
2. Китайгородская Г. А. Научно-методическое пособие для преподавателей (интенсивный курс). — М.: МГУ, 1979.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. — М.: Высшая школа, 1986.
4. Леонтьев А. А. Управление уровнем усвоения иностранного языка. — ИЯШ. — 1975. — №2.
5. Сержан Л. С. Становление речевой деятельности в интенсивном и традиционном обучении иностранным языкам //Активизация учебной деятельности. — М., 1971. Вып. 2.
6. Courtillon J., Sabine Raillard S. Archipel. Français langue étrangère. Livre du professeur. — Didier., 1987.
7. Courtillon J., Sabine Raillard S. Archipel. Français langue étrangère. Livre de l'élève. — Didier., 1987.
8. Courtillon J., Sabine Raillard S. Archipel. Français langue étrangère. Cahier d'exercices. — Didier., 1987.

*Поступило в редакцию 1.02 2002*

*Ильина В. Ю.*

## ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Глобальная сеть Internet, которая до недавнего времени использовалась ограниченным кругом учёных и государственных служащих, в наши дни стала доступной для коммерческих предприятий, образовательных учреждений и широкого круга индивидуальных пользователей.

История развития Internet началась в 60-х годах, когда правительство Соединённых Штатов Америки, осознав роль компьютеров в образовании, исследованиях и научных разработках в военной сфере, решило финансировать создание экспериментальной сети. Эта сеть должна была способствовать успешному проведению исследований в удалённых научных центрах и развивать практику обмена информацией. Такая структура была создана и получила название ARPANET (US Advanced Research Project Agency Net) в честь учредившего сеть Агентства перспективных исследований. К концу 1983 года все исследовательские сети, подключённые к ARPANET перешли на более современный протокол передачи данных, и родилась новая сеть — Internet. Сейчас у Internet десятки миллионов пользователей. Большинство из них используют сеть, в первую очередь, для работы или учёбы, другие просто для приятного времяпровождения. С появлением Internet началась новая информационная эра.

В эпоху глобализации знаний важность владения иностранными языками стала очевидной. Однако, как известно, качество подготовки по иностранному языку в школах оставляет желать лучшего, причём с каждым годом ситуация усугубляется. Высшие учебные заведения получают, таким образом, студентов с критически низким уровнем знаний. А, в связи с тем, что на изучение иностранного языка в вузе отводится строго ограниченное количество часов, перед педагогами стоит