
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ УСКОРЕННОМ АВТОМАТИЗИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ¹

ВВЕДЕНИЕ

Возникновение лингвистики как научного исследования языка связано с именем древнегреческого философа Платона. И хотя основание, по которому Платон делил все слова на два класса согласно их роли в предложении: субъект предикации и предикацируемое действие или свойство, — следует отнести скорее к категории логической, нежели лингвистической, названия subject (существительное) и predicat (глагол) закрепились во многих языках и как грамматические категории. Далее логика и грамматика, позже лингвистика развивались в самостоятельных направлениях независимо, но эта независимость вот уже на протяжении двух тысячелетий периодически подвергается пересмотру. Этот факт, знаменательный сам по себе, отчасти можно объяснить внутренним протестом некоторых ученых против односторонности взгляда на такое уникальное по своей широте и глубине явление, как язык.

Основные грамматические категории, которыми и поныне оперируют школьные учебники, были определены греческими учеными к концу II века до н. э. Для описания различных классов слов были введены в обиход такие понятия, как падеж, род, число, время, залог, вид, наклонение и т. п. Три столетия спустя был описан синтаксис.

С приходом греческой культуры в упадок центр лингвистических исследований переместился в Рим. При написании латинской грамматики римляне целиком следовали воззрениям греческих ученых. Этому обстоятельству способствовало структурное сходство греческого и латинского языков. В науке надолго утвердилась точка зрения универсальности грамматических категорий и независимости их от конкретных

¹ Зимичев А. М., Зайченко Т. Г. Научные основы организации учебного процесса при ускоренном автоматизированном обучении иностранному языку//Казанский институт повышения квалификации кадров Министерства авиационной промышленности СССР. Казань, 1985.

языков. Греческая и латинская грамматики служили идеальным образцом для многих групп индоевропейских языков.

Если в учении Платона понятие языка сводилось к речи, к высказыванию, его логике, то после Аристотеля выявленная в XX веке дихотомия «речь — язык» развивается только во второй своей части — язык как «результативные образования», как «вещь в себе». Нельзя сказать, что категория речи вообще не рассматривалась. Историкам известны многочисленные работы древних ученых по риторике — искусству правильной речи образованных людей. Но наука опиралась только на письменные источники, на классические образцы древнегреческой литературы, в том числе и на риторически совершенные произведения, написанные в форме речей и бесед.

Таким образом, уже в Древней Греции сложилось воззрение на устную речь как на нечто в лучшем случае строящееся по законам письменной, а в худшем — вообще не достойное внимания науки. Считалось, что чистоте и правильности языка способствуют только люди образованные, воспитанные на лучших образцах классической греческой, а затем и классической римской литературе, а народ, его устная речь только портят язык. Это мнение задержалось в умах ученых на два с лишним тысячелетия, вплоть до начала XX века.

История дает нам один интересный пример по поводу «чистоты» языка. Современный греческий язык усилиями церкви и властей удалось сохранить почти таким, каким он был в древности, оградив его от «дурного» влияния народа. Сейчас в Греции практически два языка — народный, развивавшийся самостоятельно, и «правильный» греческий — язык Платона и Аристотеля. Результатом такого языкового разделения явилось взаимонепонимание между слоями населения и отсталость масс, отстраненных в языковом отношении от развития культурной и научной мысли.

Вполне естественно, что научные идеи и представления о языке проникли и в педагогику и методику преподавания как родного, так и иностранного языков. Выдвижение на первый план чтения литературных памятников на языках, ставших впоследствии «мертвыми», ставило во главу угла методики преподавания одну задачу — перевод. В дальнейшем практика преподавания мертвых языков была целиком перенесена на условия преподавания иностранных языков вообще, а задача иноязычного общения формировалась спонтанно, в условиях языковой среды.

Конец монополии лингвистики провозгласило появление работы швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра «Курс общей лингвистики», где он предложил, с одной стороны, различать язык (*langage*) и речь (*parole*), ввел понятие выше уровня пред-

ложения, дискурса (discourse) — речь, выступление, а с другой стороны, показал необходимость описания самого языка в двух планах — диахроническом (описание становления во времени, история) и синхронном (описания системы «результативных образований» на данный момент времени).

Развитие нового теоретического направления в лингвистике стимулировалось новым социальным заказом — потребностью общества в расширении культурных, научных, экономических и политических связей между государствами. Появилось значительное количество методик обучения так называемому беспереводному пониманию в рамках «прямых» методов. Как теперь стало ясно, практическая ценность этих методов свелась к фактическому прецеденту и активизации дальнейших поисков нетрадиционных методов обучения речевым умениям.

К настоящему времени в рамках структурной лингвистики (аудиовизуальный, аудиоглобальный методы), а также в рамках достижений психологии и психофизиологии (гипнопедия, ритмопедия, суггестопедия, субцептивный метод) накоплен определенный опыт преподавания языка, позволяющий сделать два важных для нас вывода:

— акцентированное выделение в дихотомии речь, категории речи и упор на устную речь, позволяет сформировать ограниченный навык и не дает ожидаемых результатов;

— какой бы метод обучения мы ни применяли, сам по себе он еще не гарантирует эффективности обучения.

Согласно современным педагогическим представлениям любой метод является ориентированным на достижение определенного круга педагогических целей, на применение соответствующих способов организации и предъявления учебной информации. Имплицитно в методе обучения содержатся требования к способам оценивания эффективности обучения, к специфике контингента обучаемых, к профессиональной квалификации педагога и к его личностным особенностям.

Перед преподавателем иностранного языка стоит большое количество сложных и объемных задач, связанных с формированием навыка общения на иностранном языке, навыков чтения, письма и перевода, и, наконец, с пробуждением интереса и понимания чужой культуры через язык с переосмыслением своего родного языка и своей культуры.

Для эффективного решения этих задач необходимо максимально высвободить педагога от рутинного труда по поводу лексической базы, необходимо продуманно внедрить в педагогический процесс современные достижения психологии и физиологии,

расширяющие арсенал возможностей педагога. Необходимо донести до учащихся достижения ученых-педагогов, методистов, ученых-специалистов, необходимо сделать доступным широкому кругу учащихся ценнейший опыт передовых педагогов. Попытке решить поставленные задачи и посвящена настоящая работа.

1. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОПЫТКА ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Становление системного подхода в науке

Для научной мысли нашего столетия характерно оценивать не только непосредственный результат научного исследования, но и исходную теоретическую позицию, подход к исследованию проблемы. Ориентацию на раскрытие целостности сложно организованного объекта, выявление его многочисленных связей, обуславливающих его структуру и организацию, дает нам системный подход.

Первая общесистемная концепция была разработана в биологии как попытка преодолеть ограниченность представлений механицизма и витализма применительно к биологическим объектам. Попытка удалась благодаря подходу к биологическим объектам как организованным динамическим системам. В связи с этим возникли намерения представить новый подход как переворот в научном мышлении, а самой общей теории систем придать статус философской. Однако, как было показано советскими учеными в работах по методологии системного исследования [12], системный подход не противоречит принципам диалектического материализма, а наоборот, неразрывно связан с его фундаментальными положениями и прежде всего с философским принципом системности. Общепринято рассматривать системный подход как стремление к интеграции научного знания синтетического осмысления научных результатов, полученных в конкретных исследованиях, выработке методологически целесообразной стратегии научного исследования.

Большинство ученых склоняется к тому, что вообще невозможно дать однозначного определения понятию «система». Объектом нашего рассмотрения является язык — сложная самоорганизующаяся социальная система. Систему подобного класса не строго можно охарактеризовать через целостность, взаимодействие элементов, связи и отношения между элементами [16].

1.2. О системном подходе к языку

Первые общесистемные концепции в лингвистике проходили под знаком примата отношений над элементами системы языка, понимаемой как система знаков. Стремле-

ние лингвистов перейти от описательно-эмпирического уровня исследований языка к абстрактно-теоретическому обусловило развитие системной концепции языка в направлении структурной лингвистики. Предметом своих исследований структурная лингвистика сделала инвариантные структуры языка, т. е. структуры, не зависящие от подстановки в них конкретных элементов.

Такой подход к языку позволил создать математическую модель языка, правда, несколько идеализированную. Результатом погони за «сверхточностью» под заградительным огнем формализации и математизации наук из поля зрения структуралистов выпали не только отклонения от реального языка, но и некоторый экстралингвистический остаток — речь.

Нельзя тем не менее сводить категорию речи только к индивидуальной интерпретации языка. Как справедливо заметил ведущий советский лингвист В. А. Звегинцев, «речь не ограничивается лишь связью с языком. Она — один из компонентов сложной структуры коммуникативного поведения человека и вне своих отношений с другими компонентами этой структуры не может быть адекватно познана» [3].

Путь формализации неизбежно связан с введением ограничений. Эти ограничения могут в некоторых случаях оказаться весьма существенными, как, например, в рассмотренном случае — речь. Наше знание всегда неполно и относительно, истина — конкретна. Поэтому подлинная диалектическая культура научного мышления предполагает исследование объекта с разных сторон с возможно большей полнотой.

Требование полноты описания объекта для получения целостной научной картины особенно важно для тех систем, математический аппарат описания которых еще не разработан.

Получить такую целостную картину, не выходя из рамок лингвистики, не удастся. Если проблема языка как надиндивидуальной социальной системы результативных образований находится в стадии отработки различных моделей, то проблема исследований языка как деятельности находится в стадии становления. Потребность в такой модели велика. Реально уже сегодня стоит проблема общения с ЭВМ на ограниченном естественном языке [10], создана действующая модель, учитывающая только лингвистические факторы. Ввиду отсутствия модели языка, учитывающей одновременно два аспекта существования языка: языка как состояния и языка как деятельности, авторами предпринимается попытка описания одного из возможных поводов к созданию такой модели, имеющей практическую значимость для задач обучения навыкам речевого общения. Думается, что уже сейчас нужно пытаться построить модель речевого общения, которая бы могла служить, по меньшей мере, средством объяснения, если не предсказания.

Мы придерживаемся положений, выдвинутых В. А. Звегинцевым [4], который методологически стоит на позициях системного подхода к языку. Приведем данное им определение речевой деятельности: «Процесс речевого общения представляет обмен мыслями, но не обмен морфемами, словами и словосочетаниями. Всякая же мысль есть постольку мысль, поскольку она имеет определенный предмет. Следовательно, когда мы говорим, что предложение есть основная единица общения, мы фактически утверждаем, что оно способно передавать мысль (или что оно наделено смыслом) и что эта мысль по поводу определенного предмета, т. е. ситуативно привязанная».

По мере уточнения речевой модели цель обучения будет становиться все менее паллиативной. Уточнение речевой модели представляется в виде большей полноты описания объекта.

Закон единства и борьбы противоположностей, это ядро диалектики, получает в рамках системного подхода свое методологическое развитие. Многими авторами, плодотворно работающим в рамках системного подхода, разделяется мнение о том, что выделение сопряженных подсистем в объекте исследования представляет интерес в методологическом отношении [2]. Например, известны такие дифференциации, как симпатическая и парасимпатическая вегетативная нервная система, наследственность и изменчивость, деление особей на два пола, афферентные и эфферентные нервные пути, кора и подкорка головного мозга. Такое деление иногда называют дихотомическим. Ввиду распространенности термина «дихотомия» мы также будем придерживаться этой терминологии.

Авторами был проведен анализ публикаций по вопросам теоретической лингвистики, лингвистики текста, психолингвистики, социолингвистики, а также теории речевой деятельности. В работах различными авторами отмечаются свойства как языка, так и речи, которые, как нам представляется, могут быть уложены в ряд дихотомий: язык — речь, межъязыковое сходство — различие, парадигма — синтагма, осознаваемое — неосознаваемое, познавательное общение — фактическое, речевая редукция — речевая избыточность.

Рассмотрим проявление указанных дихотомий в феноменологическом отношении. Рассмотрение будет носить многоаспектный характер, вследствие чего будут использованы понятийные аппараты и примеры из различных научных областей, это неизбежно отразится на стиле изложения.

1.3. Дихотомия «язык — речь»

Прежде всего следует сказать, что речь — это психическая деятельность, а язык — это социальная система, и соотносятся они между собой как единичное и общее. Их

функции следует четко разграничивать: орудием мышления является язык, а средством общения — речь. Самая совершенная в методическом отношении система преподавания заранее обречена на неудачу, если направлена на формирование речевого навыка через обучение грамматическим правилам. Такая система несостоятельна методологически, блестящий с точки зрения лингвистической подбор упражнений не поможет, так как он бессмыслен с точки зрения психологической. Он бессмыслен также и логически, так как единицы языка связаны между собой функциональными зависимостями и именно эти зависимости подлежат изучению, а единицы речи обусловлены причинно-следственной зависимостью и никак не изучаются.

Данные возрастной психологии говорят о том, что речевая деятельность предшествует формированию логического мышления у ребенка. Некоторыми учеными разделяется предположение Леви-Брюля о том, что данное утверждение справедливо и в филогенетическом отношении, функция познания развилась позже функции взаимного воздействия людей [11].

Интересен тот факт, что в самом языке нет никаких оснований путать понятия речи и языка и обозначены они разными словами. Мы говорим «дефекты речи», но не «дефекты языка», «разноязычные», но не «разноречевые». Несмотря на это, окончательного разрыва между этими понятиями нет: речевая деятельность осуществляется в границах, определяемых языком, а сам язык медленно, но неизбежно меняется под влиянием речевой практики.

Если справедливо замечание о том, что речевую деятельность не удастся сформировать только на основании постижения системы языка, то, очевидно, должно быть справедливым и обратное утверждение о том, что знание нормативов языка не удастся сформировать на основе изучения устной речи. Печальный опыт «пряместов» (прямая речь) это подтверждает.

Из этого можно сделать следующее методически важное заключение. Устная речь первична (она первична фило- и онтогенетически), язык как норма — вторичен. Какую степень приближения к действительной языковой системе избрать — это вопрос педагогической задачи.

1.4. Дихотомия «межъязыковое сходство — межъязыковое различие»

Данная дихотомия рассматривается в рамках одной языковой семьи, в частности в рамках индоевропейской языковой семьи.

Язык как орудие мышления открывает человеку мир, дискретизируя, классифицируя

и интегрируя воспринимаемую и осмысляемую человеком действительность, пытаюсь придать ей ясность. В процессе познания у человека образуется словесная картина мира, языковое воспроизведение отражаемой действительности. Данная «картина» разделяется на две модели. Одна, логическая, понятийная модель, служит человеку средством научного познания мира, а другая, лингвистическая, дополнительная, в которой язык функционирует как средство оформления мысли, направленной на удовлетворение общезначимых в национальном масштабе потребностей. Таким образом, мы имеем мир действительности и две ипостаси существования языка — мир понятий, обусловленный стремлением адекватно отразить мир действительности и мир значений, обуславливающий способ этого отражения. Если понятийная модель наднациональна, инвариантна, то лингвистическая модель никогда не повторяется в различных языках, она в большей степени национальна. Если понятия легко трансформируются из одного языка в другой без потери смысла, по отношению к лексическим значениям этого сказать нельзя.

Коль скоро лексические значения в разных языках не совпадают, обычно делается следующий методический вывод: при обучении иностранному языку изгнать родной язык во избежание процесса интерференции — переноса навыка оперирования с родного языка на изучаемый. При таком подходе в дихотомии «сходство — различие» видится только различие. На наш взгляд, паническая боязнь интерференции содержит методологическое заблуждение, поэтому методика, базирующаяся на критикуемом положении, не может дать плодотворных результатов, потому что неосознанно интерференция присутствует всегда, но при этом никак не управляется. Напротив, если процесс интерференции сделать методически управляемым, то он принесет существенную пользу и одновременно позволит избежать существенных ошибок переноса. Управлять процессом интерференции — значит намеренно подчеркнуть родственные явления там, где они есть. По меньшей мере внутри семейства индоевропейских языков эта процедура не представляет особых затруднений.

1.5. Дихотомия «парадигма — синтагма»

Необходимость описания языковых явлений в двух планах — линейном и системном проистекает из необходимости различать язык и речь. Речь характеризуется одномерной протяженностью, линейной последовательностью речевых единиц. Закономерности сцепления этих единиц в линейной последовательности изучаются синтагматикой. Язык по своей сущности стремится к системному описанию лингвистических регуляр-

ностей. Парадигматика (от греческого парадигма — таблица, образец) изучает закономерности варьирования лингвистических единиц в одной и той же позиции. Например, таблица склонения имен существительных I склонения содержит парадигматический ряд окончаний этих существительных.

Вопрос о том, каким образом парадигматическое представление правил (далеко не худший вид представлений учебной информации) должно быть преобразовано учащимся в синтагматический план речевого высказывания, остается открытым. Вполне вероятно, что такое преобразование вообще невозможно.

Все существующие учебники иностранных языков обосновываются уровнем формирования пофразового восприятия и совершенно отсутствуют теоретические и методические работы, относящиеся к такой важной лингвистической единице, как дискурс (discourse — выступление, связанное высказывание). Парадигматический план описания предложения дает нам перечень типов предложений. Было бы логично дать описание предложения и в синтагматическом плане, что и вызывает необходимость введения лингвистической единицы выше предложений по уровню, а именно дискурса. Механизм сцепления связи предложений в связанный текст (или в сверхфразовое единство) в количественном отношении подчиняется правилу В. Ингве, которое он сам определил, ограничиваясь рамками предложения. Глубина предложения, по В. Ингве, лежит в пределах оперативной памяти 7 ± 2 . Суть этой гипотезы состоит в том, что говорящий избегает брать на себя обязательства по высказыванию больше, чем он может реализовать, не перегружая оперативную память. Всякое увеличение глубины высказывания сверх предела затрудняет говорящего и ухудшает восприятие слушающего. Эти данные имеют экспериментальное подтверждение [7].

Здесь следует отметить, что предельная величина проявляется в речи в обычных ситуациях у носителей языка, в критических ситуациях или условиях повышенных требований к однозначному пониманию (например, в диспетчерских переговорах) глубина высказывания падает и обычно не превышает пяти. Та же ситуация наблюдается и при ограниченном навыке владения речью.

Психологами проводились эксперименты [14] по сравнительно-статистическому изучению уровней естественного языка в условиях экспериментального распада мыслительной способности вплоть до коматозного состояния. Такие условия возникают при лечении несоматических больных без нарушений языковой способности инсулином в дозах, приводящих к инсулиновому шоку. Как известно, процесс распада мыслительной способности начинается с генетически более молодых отделов мозга к постепен-

ному охвату генетически более древних отделов. При проведении лингвистического тестирования в процессе инсулинотерапии можно получить иерархическую картину организации уровней естественного языка.

Результаты эксперимента показали, что мозг сохраняет язык как целое вплоть до впадения в кому, несмотря на прогрессирующее ухудшение условной работы мозга. Закономерность изменения языка при переходе с одного уровня на другой состоит не в механическом отбрасывании частей, а в смене парадигм, в смене логической организации связей между единицами речи.

Наибольший интерес для наших целей представляет собой организация языка на поздней стадии распада. Главные черты:

- на семантическом уровне формируется установка на синтагматический тип организации семантических полей, переход на высокочастотную типовую лексику;
- на синтаксическом уровне — ведущая роль соположения морфологически несогласованных слов, замещающего место предикативности в нормальном языке;
- на уровне классовой организации единиц языка объединение частей речи в две группы, аналогичные платоновским: предикат и предизируемое свойство или действие.

Эти наблюдения хорошо согласуются с онтогенезом становления языковой способности. Очень много внимания вопросу становления дискурсивного мышления у детей уделил А. Валлон. Им была выделена элементарнейшая форма мышления у детей — бинарное, парное образование. Большое значение на этой стадии Валлон придавал диалектике одновременности и последовательности (в этом же плане могут рассматриваться парадигма и синтагма), считая, что одновременность образного мышления должна быть развернута в последовательность дискурсивной мысли. Он же обратил внимание и на обратный переход. Правда, сам переход эксплицируется им довольно туманно, на интуитивном уровне: «дискурсивные суждения, через которые нужно пройти нашему разуму в поисках истины, на момент прямого и необходимого понимания прежде, чем не произойдет достаточное повторение для того, чтобы их последовательные элементы, в конце концов, растворились между собой и в итоге превратились в формулу, в которой разум может охватить их всех одновременно, в момент, когда он представляет себе его» [1].

Обнаружив парную стадию в онтогенезе, Валлон стал искать и нашел ее в филогенезе — этнография дала обширный материал по дуальной организации первобытно-родового строя.

Всех приведенных рассуждений достаточно, чтобы сделать вывод о первичности синтагматической связи, о важности применения на начальной стадии обучения бинарных структур. Практически же, увлекшись системностью изложения, многие авторы (практически все) упускают из виду тот факт, что для изложения дискурсивной мысли недостаточно предъявления даже многократного набора парадигм. Обучение надо начинать с синтагматического плана и путем повторения синтагматически организованного материала формировать парадигматическое значение.

1.6. Дихотомия «осознаваемое — неосознаваемое»

Введение в учебный процесс суггестивных воздействий, т. е. воздействий, основанных на внушении, расширило возможности педагога. Системное применение суггестивных воздействий базируется на принципе единства осознаваемого и неосознаваемого. Наряду с сознательными факторами одновременно должны учитываться и неосознаваемые, так как всеобъемлющее и одновременное использование процессов осознаваемого и неосознаваемого восприятия позволяет справиться с большим объемом знаний. Эта проблема заслуживает самого пристального внимания, так как открытие нового неизвестного свойства объекта в процессе обучения осуществляется на всех уровнях осознанного и неосознанного.

Объект и вообще внешний мир всегда бесконечно богаче по содержанию, чем любая система отражающих его понятий, закрепленных в языке или иной знаковой системе. Отсюда все, что выражается в речи, может быть осознано, но не наоборот. Полного совпадения между тем, что человек вербализирует, и тем, что он подразумевает, нет, поскольку подразумеваемое осознанное необходимо выходит за пределы вербализованного.

Вести обучение на самом строгом уровне — хорошая практика, если ее не абсолютизировать, в противном случае, настаивая на сверх меры строгих определениях, мы неизбежно попадаем в парадоксальную ситуацию даже в случае преподавания самой формальной из наук — математики, ибо не существует окончательно строгого доказательства. Против излишней логизации выступал еще Ж. Пиаже: «Классическая логика (т. е. логика учебников) и наивный реализм здравого смысла — два смертельных врага здоровой психологии познания» [9]. Именно педагогике и здравому смыслу мы обязаны тем, что до сих пор нет результативной системы обучения речи на иностранном языке, а речи на родном языке и вовсе не обучают со времен исчезновения школ ораторского искусства.

Часто путаются два понятия — «действие по правилу» и «знание правила». Так, правила хождения очень сложны, но большинство ходящих даже не подозревает о существовании таких правил. Никто не учил кого-либо играть в бильярд с помощью преподавания механики взаимодействия твердых тел, эти знания не повредят, но и не научат играть, хотя шары катятся именно по правилам механики.

Нельзя все обучение сводить к правилам, к их сознательному освоению и полагать при этом, что знание правил обеспечивает деятельность по ним. К категории сознательного вообще нельзя отнести такой важный момент в спонтанном речепродуцировании, как речевое дыхание. Известно, что речевое дыхание не поддается сознательному контролю. Это положение будет для нас особенно важным при обучении интонации, расстановке ударения, пауз — ведь именно эти характеристики речи делают ее понятной (согласно наблюдениям английских педагогов, обучающих иностранцев английской речи). Без неосознаваемого здесь не обойтись.

Вообще говоря, прогресс человечества характеризуется возрастанием автоматизмов, т. е. действий, субъективно воспринимаемых нерасчлененно. Наше обучение и стоит строить по пути образования и накопления автоматов речевого навыка, от осознанного к неосознанному.

1.7. Дихотомия «познавательное общение — фатическое общение»

Данная дихотомия рассматривается в рамках устной речи. В каких бы ипостасях ни выступала речь: публичное выступление, диспут, радиопередача, прием гостей — ее основное значение состоит в установлении связи между участниками коммуникации. При этом далеко не всегда важно только то, что говорится, т. е. передача какой-то информации, зачастую более важен тот факт, что вообще ведется какой-то разговор, что люди, собравшиеся вместе, не молчат. Особенно важным является это замечание в случаях, когда, собственно, говорить не о чем в смысле обмена информацией, а можно свести беседу к легкой болтовне. Это обстоятельство создает атмосферу уюта и непринужденности. Научить вести непринужденную беседу в условиях обучения, правильно передавать необходимую информацию, да еще и как можно точнее, вряд ли удастся. Уповать на то, что это придет само собой, также не приходится, так как полученные навыки по ведению диалога, вроде приведенного ниже для примера, мало помогают. Пример в переводе на русский язык:

— Это стол?

— Нет, это не стол, это стул.

- Он коричневый?
- Нет, он не коричневый.
- Он зеленый?
- Да, он таков.

Если в условиях аудиовизуального обучения не удастся сформировать навыков серьезного проблемного диалога, то навыки ведения фатической беседы вполне удаются. Для этого в обучении должны использоваться многочисленные клише, штампы, образцы эмоциональных распространенных реакций. Нам представляется, что научить вести беседу «ни о чем» несомненно более важная и продуктивная задача, чем беседа «на тему», в силу явной искусственности и практической неприменимости последней.

Структура беседы не зависит от ее информационного содержания.

1.8. Дихотомия «речевая редукция — избыточность»

Мы рассмотрим, как проявляется данная дихотомия в устной речи. Связав понятие речевой деятельности с общей теорией систем, мы должны связать общение, коммуникации внутри системы с понятием информационного обмена, определяющим сам факт возникновения и существования рассматриваемой системы. Если бы коммуникативное намерение заключалось в возможно более точном соблюдении грамматических и синтаксических норм, а смысл этого намерения точно укладывался в формальное значение используемых слов, то каждый акт коммуникации содержал бы во много раз больше слов (теоретически длина коммуникации сводилась к длине парадигмы), чем это происходит в действительности. Но именно такое представление коммуникации имплицитно содержится практически во всех учебниках иностранного языка. И если, скажем, для любой науки, имеющей дело с информационными процессами, такой вывод абсурден, то для методики преподавания языка эта абсурдность весьма далека от тривиальности. Несомненно положение о том, что носитель языка свободно владеет родным языком. Рассмотрим далее, что именно содержится в понятии «свободно владеет» в реальном общении носителей языка. Приведем пример из сборника устных высказываний О. А. Лаптевой [6].

- Где он?
- Здесь. А если тебе надо там, то открой в белом шкафчике пакетик увидишь; он или на самой верхней полке, или я, по-моему, здесь на столике его видел.

Не правда ли, это звучит как ересь для иностранца, который на «пять» знает все правила русской грамматики со всеми исключениями. Можно привести еще один пример весьма распространенной формы высказывания:

— Это у вас не сеточка там чулочки лежат?

Каждый может продолжить перечнем собственных наблюдений, при желании.

Итак, что же для нас означают эти примеры?

Очевидно, что смысл этих высказываний лежит внутри коммуникации, т. е. смысл — понятие субъективное. Далее, коммуникант явно приспособливает свое высказывание к уровню понимания слушающего. Это приспособление осуществляется двумя приемами, на первый взгляд противоположными. Первое — редукция (сжатие) информации до намека, с учетом того, что по намеку собеседник может восстановить необходимую информацию. Вообще говоря, без учета конкретного уровня знаний слушателя намек сводится к другому понятию — умолчание. Умолчание — категория национальная, в каждом языке принята своя система умолчаний, т. е. неявного выражения информации. В русском языке нет грамматической категории определенности, в английском эта категория должна быть выражена явно, как и категория принадлежности, а категория рода — наоборот, в русском выражена явно, а в английском неявно, контекстуально.

Второе — введение избыточной информации (у разных авторов — редундация, гиперхарактеризация), все более и более уточняющей коммуникативное намерение говорящего. К этому относятся повторы, переформулировки, а также и грамматическая избыточность. Именно эта последняя позволяет нам надежно понимать не совсем правильно грамматически построенную речь, по одним элементам мы легко восстанавливаем остальное. Эксперименты с деграмматизированными текстами показывают, что легко восстанавливается первоначальный текст, если дан порядок слов, это — еще одно соображение в пользу важности соположения, синтагматического деления речи, ее бинарности.

Речь, в отличие, скажем, от письма, контролируется у говорящего, а у слушающего — воспринимается, с помощью слухового анализатора. Пропускная способность слухового анализатора значительно меньше, чем зрительного. В связи с этим редукция, сжатие информации и введение избыточности рассматриваются как приспособительные механизмы речи к слуху. Очевидно, бессмысленно предъявлять такие требования к речи на иностранном языке, каким не в состоянии удовлетворить носитель языка на своем родном языке. Всегда легче рассказать о чем-либо словами, нежели письменно, ибо именно письменная форма речи предъявляет те самые строгие требования к абсолютно грамотному выражению.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. *Общесистемная концепция в педагогике*

Теория педагогических систем, разрабатываемая под руководством Н. В. Кузьминой, представляет собой общесистемную концепцию в педагогике, позволяющую рассматривать как системные объекты и учеников, и педагогов. Н. В. Кузьмина выделяет пять структурных компонентов в педагогической системе, являющихся системообразующими и обуславливающими ее целостность, причем все они служат общей цели. Особая ценность рассматриваемой концепции заключается в том, что она предписывает использование системного подхода как для исследования педагогической системы в целом, так и для анализа ее структурных компонентов. Такое понимание педагогической системы имеет большую эвристическую силу, что будет ниже продемонстрировано на примере использования теории педагогических систем для анализа и синтеза автоматизированной системы ускоренного обучения (АСУО). Таким образом, теория педагогических систем, созданная для системного исследования педагогических систем существующего класса, т. е. включающих в свой состав преподавателя, оказывается пригодной для исследования педагогических систем не рассматриваемого ранее класса, а именно автоматизированных педагогических систем, в которых отсутствует преподаватель в непосредственном процессе педагогической коммуникации.

Н. В. Кузьмина определяет педагогическую систему как «набор взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [8].

Структурные компоненты: цель, содержание, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагог — обуславливают факт создания и становления педагогических систем; функциональные компоненты определяют их развитие и совершенствование.

В педагогической системе выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский функциональные компоненты, различающиеся между собой по степени обобщения и детализации. Гностический компонент связан с наиболее высоким уровнем обобщения и систематизации научных знаний, представлением их на педагогическом языке, изучением закономерностей деятельности педагогических систем; проектировочный компонент связан с проектированием содержания и средств обучения, путей развития педагогических систем; конструктивный компонент выражается в создании учебных планов, программ, учебных пособий; коммуникативный компонент регламентирует систему отношений между руководите-

лями педагогических систем, педагогами и учащимися; организационный компонент связан с созданием общего ритма и режима деятельности педагогических систем.

Как и любая другая самоорганизующаяся система, педагогическая система является открытой, т. е. испытывающей влияние среды и оказывающей влияние на среду. Помимо связи со средой, каждый структурный элемент связан со всеми остальными компонентами, причем эти связи гибкие настолько, насколько допускает цель существования системы. Наиболее устойчивые связи структурных компонентов отражены в законах функционирования педагогических систем. Допускаемая гибкость (не нарушающая целостности) связей между компонентами системы и используется для оптимизации функционирования системы, что составляет центральную задачу педагогики как науки и лежит в основе всех педагогических исследований.

Упомянутые компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы, причем конституирующую роль играет цель. Когда результат, предполагавшийся при создании системы, будет достигнут, цель существования данной системы исчезнет, и система, таким образом, распадется. Например, знания по делопроизводству получены, навык печатания на клавиатуре слепым десятипальцевым методом сформирован — учащиеся покидают учебный класс, данная система не существует с точки зрения достижения упомянутой цели. С приходом новой группы учащихся система как бы рождается заново.

Соотнесем принципы дидактики со структурной деятельностью педагога. Принцип научности и идейности знаний, связи теории с практикой, систематичности и последовательности подготовки, принцип доступности знаний — это дидактические принципы проектировочной и конструкторской деятельности. Принцип сознательности, активности и самостоятельности учащихся, принцип соединения индивидуального поиска с учебной работой в коллективе и прочности знаний — дидактические принципы организаторской деятельности. Принцип соединения абстрактности мышления с наглядностью преподавания и отчасти принцип доступности относятся к коммуникативной деятельности, хотя и не исчерпывают ее. Гностический компонент деятельности преподавателя учитывает все дидактические принципы.

Однако для решения задачи оптимизации обучения с помощью автоматизированной системы недостаточно выработанных дидактикой самых общих принципов обучения (научности и идейности знаний, связи теории с практикой, систематичности, доступности, прочности знаний и т. п.). Именно из-за недостаточности выработанных дидактикой принципов отбора и организации содержания образования, служащих только

общим ориентиром для деятельности педагога, традиционные способы оптимизации обучения оказываются эмпирическими, основанными лишь на обобщении положительного педагогического опыта.

Учет дидактических принципов — одно из основных методологических требований к отбору и организации учебной информации. Конкретная реализация этих принципов возлагается на педагога. Педагог снабжен большим количеством предписаний и рекомендаций в виде дидактических принципов и дидактических методов о том, как производить отбор. Однако знаний этих предписаний недостаточно, чтобы однозначно ответить на конкретный вопрос, что отбирать, возникающий у педагога. Когда он на основании своего опыта, интуиции и личного вкуса пытается по-своему осуществить этот выбор в каждом отдельном случае, и если категория неосознанного исключительно хорошо может быть применена и к обучаемым, и к педагогу, то к автоматизированной системе такая категория неприменима. Автоматизированная педагогическая система «автоматизирует» педагога во всех его функциях, а не только в функции непосредственно педагогической коммуникации. В основном это вызвано тем, что действия автомата или ЭВМ являются строго формализованными (действия вычислительной машины детерминированы ее программой), чего никак нельзя сказать о человеке, его действия не могут являться строго детерминированными строгим набором предписаний, человек всегда действует как уникальный интерпретатор любого предписания. Напомним, что в данном случае речь идет о составителях программ, осуществляющих дидактическую обработку и педагогически целесообразное представление знаний.

Существуют две математические модели, имеющие отношение к человеческой деятельности. Первая — модель процесса научения, дающая описание элементарных актов поведения, она целиком укладывается в бихевиористскую концепцию в терминах стимулов и реакций. Вторая — модель высшей ступени формально-логического мышления. Обе модели описывают лишь границы, два предельных состояния психической деятельности. Реально психическая деятельность вообще и деятельность учебная в частности лежат внутри этих границ и не формализованы. Именно этим обстоятельством подчеркивается важность системного рассмотрения как предмета изучения, так и педагогической системы.

В автоматизированной системе ускоренного обучения наряду с дидактическими принципами уместно использовать критерии, которые позволяют значительно сузить набор альтернатив при отборе и организации информации. Такими критериями являются: со стороны требований изучаемого объекта — адекватное отражение его структуры, со стороны требований педагогической системы — дерево целей, а со стороны

учащихся — их типологии. Рассмотрим процесс обучения языку с позиции теории педагогических систем.

2.2. О целях обучения

Большинство исследователей считают педагогические цели основным структурным компонентом системы. Собственно, цели определяют возникновение системы и характер развития связей между остальными компонентами. Вместе с тем проблема оптимальной постановки педагогических целей еще не вышла из стадии постановки задачи и далека от завершения. Наблюдается парадоксальная ситуация. С одной стороны, целям отводится ведущая роль в педагогической деятельности. Они определяют выбор учебной информации, средств педагогической коммуникации, контингента учащихся и педагогов. С другой стороны, цели задаются недостаточно определенно, в аморфных выражениях. Ведущиеся поиски методов выдвижения целей ограничиваются указанием общих подходов и не привели пока к заметным сдвигам в программах обучения. Такая расплывчатость в методах выдвижения целей приводит к большому разнообразию в трактовках. Каждый педагог в каждом отдельном случае с большим трудом может их конкретизировать на основании своего опыта и личного вкуса. В лучшем случае между педагогическими целями просматриваются чисто логические связи. Педагог же должен перевести их на язык, в котором цели должны формулироваться в терминах знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся в ходе обучения. Кроме того, в педагогических целях, как правило, не содержится информация о способах их достижения. Педагогу приходится самостоятельно решать, какое из известных ему средств коммуникации окажется педагогически целесообразным.

Исследователь, избирающий в качестве обучения формирование навыков речевого общения, должен ориентироваться на модель речи, а не языка. Язык здесь употреблен в упомянутом выше смысле, язык как система «результативных образований». Однако до настоящего времени не существует достаточно ясных формализмов, описывающих модель речевого общения, в отличие, скажем, от модели языка.

Полная формализация естественного языка с помощью современного математического аппарата математикам представляется априори невозможной [15]. В основном это связано с невозможностью иметь формализацию языка и одновременно языка, который описывает рассматриваемый язык. Кроме того, не существует четкого определения правильно составленного высказывания, а существует непрерывный континуум степеней неграмотности.

Таким образом, достаточно бессмысленно определять язык как множество элементов с определенными на нем функциями и отношениями. Об этом не стоило бы

упоминать, если бы в течение более десяти лет в методиках преподавания языка не господствовала лингвистическая концепция Ноэма Хомского о трансформационных грамматиках. Эта концепция сыграла и продолжает играть большую роль в области, где она была первоначально создана — область машинного перевода. Затем из области машинного обучения была необоснованно перенесена в область человеческого обучения — в конечном счете произошла подмена целей обучения, и педагогическая система потеряла свою эффективность.

Однако опыт машинного перевода дал очень ценные выводы. Главным из них для нас явилось то, что впервые в истории обучения языку было показано убедительно и доказательно, что никто не знает на отличном от интуитивного уровне, что такое владение языком. Это могло быть продемонстрировано только с помощью «зеркала» наших знаний — вычислительной машины. Именно занятие программированием требует от исследователя проблемы такой высокой точности в формализации концепции, какой не требуют даже занятия математикой.

За всю историю преподавания языка не было такой методики, по которой не научился бы ни один человек. Высокая степень адаптации человека позволяет ему научиться всему при наличии мотивации и направленности по любой методике и даже зачастую вопреки ей. Коль скоро одни общаются, а другие — нет, то делается вывод о том, что методика правильная (сам по такой выучился, другие научились), но существуют особые способности к языку — одним дано, другим — нет. Такой вывод неправомерен хотя бы потому, что одним языком владеют все — родным.

В нашем случае модель речи и должна дать экспликацию понятия «владение языком», или «языковой компетенции».

Представление о языке как о речевой деятельности диктует необходимость выйти за рамки чисто лингвистических проблем, потому что, если язык — явление лингвистическое, то владение языком — явление психологическое, а обучение языку — явление психолого-педагогическое. Следует рассмотреть не только оптимальную организацию учебного материала, но и процесс организации познавательной деятельности обучаемых по усвоению этого материала. Данное соображение является принципиальным для разрабатываемой методики обучения иноязычной речи, применимой для автоматизации учебного процесса.

Итак, цели обучения должны формулироваться адекватно рассматриваемому объекту. Объект обладает дихотомией (язык — речь). В какой мере в обучении должны присутствовать категории речи либо языка — вопрос педагогической задачи. В на-

шем случае педагогическая задача состоит в формировании коммуникативных навыков иноязычного общения. И в той мере, в какой это общение предполагает знание языковых категорий, таковые необходимо представлены в обучении.

2.3. Отбор содержания

Большинство дидактов склоняются к мысли о том, что для однозначного отбора содержания обучения недостаточно самых общих дидактических принципов и даже частных дидактических принципов. В поисках более конкретных критериев отбора содержания ученые-педагоги представили несколько частных теорий содержания, учет положительных достижений которых может способствовать оптимизации процесса отбора содержания. Системный подход к отбору содержания позволит это сделать грамотно.

Содержание обучения должно адекватно отражать структуру объекта в границах, накладываемых сформулированными целями обучения. Представив язык как комплекс сопряженных подсистем (выявленных дихотомий), мы тем самым взяли на себя обязательство рассматривать содержание обучения в рамках выявленных дихотомий.

Ранее было показано, что диалектически неправомерно игнорировать сходство между языками одной семьи в пределах дихотомии «сходство — различие». Далее было показано, что такого рода игнорирование неправомерно и психологически. Как же реально можно использовать процесс интерференции в обучении и как им управлять?

Процесс обучения ориентируется на максимальное использование и активизацию базиса знаний и опыта, имеющегося у обучаемых. В качестве такого базиса выступает знание родного языка. Целесообразно обучение иностранному языку начинать с осознания речевой модели родного языка. Это позволит на имеющейся базе знаний и на основе анализа частных языковых явлений формировать систему правил для создания и интерпретации высказываний.

Помимо создания общетеоретической основы процесс осознания явлений родного языка снимет болезненность перехода к языковым явлениям чужого языка, будет способствовать устранению психологического барьера между знанием-незнанием, умением-неумением.

В качестве одной из основных причин неудач в овладении иностранным языком субъективно осознается и называется необходимость выучить много слов. Если по-

пытаться вникнуть в лексический состав родного языка, то окажется, что наша память содержит в более или менее явном виде значительную часть иностранной лексики объемом около 2,5 тыс. слов для английского языка, 4,0 тыс. для французского и 3,5 тыс. для немецкого языка (выделенных на базе иноязычно-русского словаря объемом в 20 тыс. слов).

В целях создания информационной базы был составлен словарь регулярных соответствий форм русских и иностранных слов по написанию и/или по произношению. Он содержит группу слов, возникших в результате взаимовлияния языков. В основном — это прямые или косвенные заимствования, интернационализмы, а также слова, связанные общим индоевропейским этимологом. Ниже приводится наиболее частотная группа слов англо-русского словаря соответствий.

Act	— акт	Family	— семья
Army	— армия	Fruit	— фрукт
Base	— база	Idea	— идея
Card	— карта	Machine	— машина
Chance	— шанс	Minute	— минута
Control	— контроль	Number	— номер
Distance	— дистанция	Person	— персона
Dog	— дог, собака	Stop	— стоп, остановка
Effect	— эффект	Transport	— транспорт

Если изучение лексики ничем мотивационно не оправдано, то обычно результаты такого изучения малоэффективны, а сам процесс достаточно труден и утомителен. Поэтому приходится давать учащимся множество упражнений, изобретать мнемонические приемы и т. п. Очевидно, что эти методы выработаны без учета специфики мнемонической функции человеческого мозга. Возможно, что, организовав подачу лексического материала в согласии с данными по мнемонической функции, полученными в психолингвистических исследованиях, нам удастся существенно повысить эффективность усвоения лексики. Оказывается, что слова хранятся в памяти не как попало и не в порядке поступления из внешней среды, а в виде групп, связанных по семантическим признакам.

Весь словарь соответствий разбит на 25 семантических групп соответственно числу уроков. Каждая такая группа представляет собой пассивный словарь (куда может входить и активная лексика), расширяющий лексическую базу для изучаемой на уроке ситуации. Вводится рассматриваемая лексика субцептивным методом, который будет освещен ниже при рассмотрении средств педагогической коммуникации.

При овладении родным языком ребенок, следуя логике общения, формирует свое понятие о системе языка как руководства к речевому действию, выделяя классы функционально родственных явлений. На базе восприятия явлений, даваемых словарем совпадений, учащийся сам формирует свое феноменологическое понятие о явлениях чужого языка. Одновременно у учащегося происходит осознание сходных явлений родного языка и создается предпосылка для формирования языковой модели вообще, модели, которая может быть затем перенесена на любой другой изучаемый язык. Образуется чувство языка.

Образованная таким образом система языка будет своей у каждого учащегося и будет ориентирована не для описания языка как конечного продукта, а для пользования им, для речевого действия с ним. Поэтому подобная система будет лишь в том или ином приближении отражать действительную научную модель языка.

Однако следует заметить, что при наличии ситуативной мотивации и осмысленной речевой задачи такая модель работает как в плане восприятия, так и в плане порождения высказываний на уровне возможностей каждого учащегося в отдельности.

Социальные подсчеты показали, что в нашей повседневной речи используется от одной до двух тысяч слов, однако в подавляющем большинстве ситуаций можно обойтись и запасом в 500–800 слов. Это количество слов выбирается, исходя из принципа частоты встречаемости. Существует словарь из 850 наиболее употребительных слов английского языка «Basic English». При сравнении этого словаря со словарем регулярных соответствий оказалось, что «Basic English» содержит около 160 слов, полученных путем прямых и косвенных заимствований, или имеющих общий индоевропейский этимон, или являющихся интернационализмами.

Процесс адаптации учащихся к языковым явлениям английского языка рекомендуется начинать именно с этих слов, так как они, с одной стороны, являются наиболее употребительными, а с другой стороны, уже более или менее известны каждому.

На материале этих слов учащиеся сразу осознают тот факт, что между языками нет непроходимой пропасти. Таким образом, снимается психологическая напряженность перед неизвестным, боязнь не понять чего-либо. В конечном счете, учащиеся разблокированы и психологически готовы к продолжению процесса обучения.

Во второй части методики приводится полный список этих слов, извлеченный из «Basic English». Все дальнейшие программы по адаптации учащихся к лексико-грамматическим явлениям английского языка будут ориентированы на использование этой лексики.

Некоторые из этих слов звучат так же, как и по-русски, а некоторые пишутся так же, поэтому предъявление этих слов должно происходить по двум каналам: зрительному и

слуховому. К этому можно добавить и то обстоятельство, что одним из существенных свойств английского языка является существенное различие между написанием слова и его произношением.

Усвоение словообразовательной системы происходит на основе сопоставительного анализа последней, продуктивно действующей в родном и иностранном языках. В этой программе учащимся предъявляются иностранные слова, имеющие разные корневые морфемы, но одно и то же окончание. При восприятии предъявленного списка слов обучаемые выделяют это окончание в качестве словообразующего элемента и оформляют в некоторое правило. Аналогичный процесс происходит и при выделении суффиксов и префиксов. Словообразовательная роль конкретных морфем, корневых и служебных, демонстрируется на базе списков слов из словаря рифм [18], прямого и обратного словарей (в обратном словаре слова расположены по окончаниям).

Даже не зная значения слова, только по его внешнему виду или звуковому образу учащиеся легко смогут отнести его к определенному классу частей речи: существительное, прилагательное, глагол, наречие. Если учесть, что в предъявляемых словах корневая морфема, как правило, совпадает с соответствующей русской, то и определение значения в большинстве случаев не вызовет затруднений. Рассматриваемая программа приводится во второй части методической разработки.

Рассмотренная программа относится к классу парадигматических. Но выше была показана необходимость начинать обучение с формирования синтагматического плана выражения.

Одним из существенных свойств всех языков мира является развертывание признаков какого-либо предмета. Синтаксически это выражается в наличии определения при подлежащем или дополнении. Словосочетание подобного типа позволяет осуществить простейшую коммуникативную задачу по называнию объекта и его признака. Анализ предъявляемых словосочетаний позволяет правильно определить место прилагательного, в английском языке оно всегда стоит перед существительным, к которому относится. Такие сочетания образуют группу подлежащего или группу дополнения. Усвоение этих групп подготавливает обучаемых к восприятию полного предложения.

При анализе подобных словосочетаний можно обнаружить отсутствие рода в английском языке, а также проследить образование множественного числа и согласование в числе между существительным и прилагательным.

Предъявление учащимся глагольной группы, состоящей из подлежащего и сказуемого, формирует представление о порядке слов английского предложения, о порядке согласования существительного и глагола в глагольной группе, позволяет давать команды к простейшим коммуникативным действиям, а также воспринимать эти действия. Глагольная группа может включать в свой состав, кроме подлежащего, и различные обстоятельства. Введение группы подлежащего расширяет простое предложение до полного, где каждый член встречается один раз и в одной своей функции.

Понятие о структуре английского предложения сформировать только на базе лексики словаря соответствий не удастся, так как в нем отсутствуют два английских глагола, без которых обойтись невозможно. Это неправильные глаголы *to be* — быть и *to have* — иметь.

Помимо указанных глаголов следует ввести английские предлоги, которые также отсутствуют в словаре совпадений. Целесообразно для лучшего усвоения разделить все предлоги по следующим семантическим признакам:

- описание пространственных отношений;
- описание временных отношений;
- описание причинно-следственных отношений.

Программа приводится во второй части методической разработки.

2.4. Метод педагогической коммуникации

Одним из важных требований, которое влечет за собой применение автоматизированной системы ускоренного обучения, является требование полной управляемости учебного процесса. Управление функциональным состоянием обучаемых для наилучшего усвоения предъявляемого материала осуществляется на основе использования методов релаксопедии, ритмопедии и суггестивных воздействий аутотренинга, а также функциональной музыки.

Введение в обучение коммуникативных, ситуативных и проблемных задач в качестве целевых и мотивационных элементов рассматривается как обязательное. Это позволяет актуализировать предъявляемую информацию, что является стержневым моментом в процессе формирования навыков общения на иностранном языке. Разумная организация предъявляемого материала еще не решает всей проблемы усвоения. Необходимо обеспечить превращение предъявляемого материала в актуально осознаваемое учащимся содержание. Иными словами, следует поставить перед учащимся задачу, создать мотив, который внутренне оправдывает деятельность по усвоению лексико-грамматических явлений. По А. Н. Леонтьеву, «для того, что-

бы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели в том или ином предметном содержании».

Такой задачей является коммуникативная задача, именно в коммуникации формируются навыки иноязычного общения, в конечном счете определяющие и мотивирующие усвоение лексико-грамматических единиц.

Наиболее последовательно этот принцип проводится в различных суггестопедических методах, базирующихся на авторитете преподавателя, его актерском мастерстве и отчасти мастерстве психотерапевта. Трудно ожидать, что «записанный на пленку» суггестопед добьется тех же результатов, однако можно ориентироваться на частичное применение суггестопедических принципов в уместных при обучении ситуациях (перерывы для чаепитий, обеда, физкультурных и танцевальных пауз). Кроме того, весь учебный материал строится вокруг ситуативной задачи, имеющей реальный эквивалент в жизни, а не вокруг какой-либо языковой нормы. Ситуации меняются от урока к уроку в порядке возрастания коммуникативной сложности, грамматическая сложность меняется в том же порядке. Во второй части приводится фрагмент сценария первого дня обучения. Инструкции даются обучаемым на русском языке только в первый день обучения; начиная со второго дня все инструкции даются на английском языке, в некоторых случаях иллюстрируются слайдами.

В психологии обнаружен эффект подпорогового, или субцептивного восприятия информации. Оказалось, что возможно существование настолько энергически слабых семантических воздействий, что, проникая через сенсорные каналы в психику человека, они не подлежат критической оценке сознанием. Это явление способствует глубокому усвоению информации.

Первые результаты по неосознанному вводу лексики иностранного языка были доложены проф. Б. И. Хачапуридзе [17]. Суть метода заключается в большой скорости предъявления информации (на экране предъявляется от 60 до 120 слов в секунду). Учащиеся не успевают не только осознать, но и прочитать предъявляемые слова. Тем не менее эффект оказывается значительным (эффективность запоминания повышается по сравнению с обычным способом на 40–50%). Механизм подобного явления заключается в существенном отличии дифференциальных порогов различения: у зрительного анализатора — 15 миллисекунд,

порог же осознанного восприятия слова около полутора секунд, т. е. в 100 раз больше.

2.5. Организация обучающих программ

Обучение в автоматизированной системе происходит без участия педагога с помощью автоматического управления системой аудиовизуальных технических средств обучения.

Процесс обучения характеризуется предъявлением в строго определенном порядке информационно-функциональных программ, состоящих из информационных и функциональных модулей. Программные модули организованы по длительности в соответствии с субциркадной ритмикой головного мозга от 2–3 до 10–12 минут. Информационный модуль содержит аудиовизуальную дидактическую информацию, предъявляемую для изучения, тренировки или контроля знаний. Функциональный модуль содержит аудиовизуальную информацию, направленную на формирование психического состояния релаксации или активации. Одним из видов функциональных модулей являются модули аутогенной тренировки. Структура, а следовательно, длительность модулей зависит от цели тренировки.

Полная структура модуля аутогенной тренировки (АТ), применяемой для настройки учащихся на обучение выглядит следующим образом: а) инструкция по АТ > б) формулы мышечной и сосудистой релаксации > в) формулы психической релаксации > г) формулы самопрограммирования на обучение > д) выход из АТ.

Бросается в глаза явная линейность обучающей программы. Она вызывает ассоциации с линейными программами американского психолога, создателя программированного обучения, Б. Скиннера. Б. Скиннер, пожалуй, первый обратил внимание на неиспользуемые возможности передачи обучающей информации по прямому каналу и занялся вопросом оптимизации этой процедуры для получения полной гарантии усвоения. Для достижения поставленной цели информацию пришлось разделить на очень маленькие шаги. Это привело к нежелательным последствиям. Дело в том, что, деля информацию на большое число кусочков с пошаговым контролем знаний по каждому кусочку, трудно добиться понимания у обучаемых внутренней связи предмета. Разветвленные программы Н. Краудера, ориентируясь на индивидуальные способности учащихся, устанавливают индивидуальный темп обучения, но не снимают отмеченного недостатка скиннеровских программ.

В автоматизированной системе ускоренного обучения применен иной принцип организации информации внутри модуля обучающей программы. Весь учебный материал отобран в том количестве и той последовательности, которые позволяют обучаемому полностью актуализировать полученные знания от данного модуля в какой-либо конкретной ситуации. Возрастание обученности понимается как расширение коммуникативного навыка для каждой данной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валлон А. От действия к мысли. М.: Изд-во иностр. лит., 1956.
2. Геодекян В. А. О структуре самовоспроизводящихся систем//В сб.: Развитие концепции структурных уровней в биологии. М.: Наука, 1972.
3. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. М.: Просвещение, 1968.
4. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. М.: МГУ, 1976.
5. Краудер Н. О. О различиях между разветвленным и линейным программированием//В сб.: Программированное обучение за рубежом. М.: Высшая школа, 1969.
6. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976.
7. Лушихина И. М. Об использовании гипотезы Ингве в структуре фразы при изучении восприятия речи//Вопросы психологии. № 2, 1965.
8. Методы системного педагогического исследования/Под ред. Н. В. Кузьминой. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд., 1932.
10. Попов Э. В. Общение с ЭВМ на естественном языке. М.: Наука, 1982.
11. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1966.
12. Проблемы методологии системного исследования/Под ред. И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М.: Мысль, 1970.
13. Скиннер Б. Наука об учении и искусство обучения//В сб.: Программированное обучение за рубежом. М.: Высшая школа, 1968.
14. Спивак Д. Л. Стадии синхронии естественного и искусственного языков//В сб.: Инженерная лингвистика и оптимизация преподавания иностранных языков. Л.: ЛГПИ, 1989.
15. Том Р. Типология и лингвистика//Успехи математических наук. Т. XXX. Вып. I. 1975.
16. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978.

17. Хачапуридзе Б. И. Проблема скоростного обучения разговорной иностранной речи//В сб.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. I. М.: МПИ, 1973.
18. Walkair G. The Rhyming. Dictionary of the English Language. London, 1949.