



В. В. РЕВИЦКИЙ, И. П. БОНДАРЕНКО

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Активное и целенаправленное привлечение к учебному процессу реального языкового окружения и организация его обучающего воздействия на индивида соответствует главному принципу функциональной дидактики, в рамках которой ведется в настоящее время разработка практически всех новейших методов преподавания любого иностранного языка.

В методике преподавания русского языка иностранцам в последние годы одним из ведущих принципов стал принцип активной коммуникативности обучения. Суть его сводится к целому ряду методических положений, основные из которых следующие: практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, его ситуативно-тематическая организация, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе и др.¹. Если учесть многоаспектность обучающего воздействия среды на индивида, нетрудно убедиться в том, что она выполняет практически все положения, составляющие основу учебного принципа активной коммуникативности:

а) языковой материал поступает непосредственно из сферы реальной коммуникации, а усвоению и запоминанию способствует его незамедлительное применение индивидом в речевой практике;

б) поскольку языковой материал черпается из среды функционирования языка, это обуславливает его функциональную направленность и ситуативно-тематическую организацию;

в) семантизация новых лексических единиц осуществляется главным образом путем их словообразовательного анализа или же при помощи контекста, что соответственно способствует одновременному усвоению морфологических и синтаксических структур языка. Организованное вовлечение в учебный процесс реального языкового окружения не только полностью соответствует таким основным направлениям современного развития методики преподавания русского языка иностранцам, как упор на самостоятельную работу учащихся, индивидуализация обучения, повышение уровня мотивации, активное использование на занятиях средств наглядности и технических средств обучения, но и в значительной мере способствует их практической реализации. Кроме того, самостоятельная языковая работа в условиях среды резко повышает личную ответственность учащихся за уровень знаний языка и ориентирует их на сознательную творческую деятельность.

Рассмотрим более детально вопросы, связанные с индивидуализацией обучения и реализацией языковым окружением функций, характерных для средств зрительной наглядности, так как именно данные аспекты во многом определяют основные направления и структуру подготовки учащихся к самостоятельной лексической работе и обуславливают выбор конкретных форм ее организации.

Проблема индивидуализации обучения в начале 80-х годов стала рассматриваться как один из основных способов интенсификации учебного процесса². Индивидуализацию ученые и методисты понимают как обяза-

тельный учет в обучении личностных интересов индивида, выбор в соответствии с этими интересами форм учебной деятельности, их содержания, последовательности, темпа и т. п. Постановка этой проблемы в лингводидактике обусловлена объективным различием способностей индивидов. «Когда говорят, что опыт и разум свидетельствуют, что люди не равны, то под равенством разумеют равенство способностей или одинаковость физических сил и душевных способностей людей. Само собою разумеется, что в этом смысле люди не равны»³.

Это ленинское положение объясняет, почему очень важно последовательно осуществлять на практике личностный подход к любому педагогическому процессу при выборе конкретных форм организации самостоятельной работы учащихся. Индивидуализация процесса обучения должна помочь учащимся при выполнении задания, сделать выбор: объема содержания, конкретных способов реализации, сроков выполнения⁴.

Зрительная наглядность применительно к учебному процессу определяется как «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью помочь учащимся в его понимании, усвоении и использовании в процессе речевой коммуникации». Ее основное назначение с точки зрения психолингвистики заключается в том, чтобы в процессе овладения языковой системой служить для индивида «внешней опорой внутренних действий»⁵.

Учитывая характер и определенную специфику функций средств зрительной наглядности, нетрудно установить следующее их соотношение с функциями языковой среды, выступающей в качестве обучающего фактора:

Функции языковой среды	Функции средств наглядности
Информативная	Семантизация лексических единиц Расширение страноведческих знаний Ознакомление с паралингвистическим компонентом общения
Коммуникативная	Стандартизация языкового материала
Мотивационная	Стимулирование запоминания Стимулирование высказывания
Диагностирующая	Стандартизация языкового материала Расширение страноведческих знаний
Корректирующая	Стандартизация языкового материала
Элиминативная (устранение психологического барьера)	Стимулирование высказывания
Активизирующая	Стимулирование запоминания Стимулирование высказывания
Акселеративная	Использование всех функций средств наглядности

В принципе использование наглядности и технических средств обучения в процессе преподавания языка является своеобразным моделированием типизированных образцов речевого материала и коммуникативных ситуаций, характерных для реального языкового окружения. И если использование аудиовизуальных средств повышает запоминание лексики в среднем на 30—40 %⁶, то целенаправленное и методически подготовленное вовлечение языковой среды в учебный процесс увеличивает этот показатель почти вдвое. Этот феномен психологически объясняется так: запечатляемость слова в памяти зависит от образования в коре головного мозга временных нервных связей, прочность которых тем выше, чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия⁷.

По данным М. Миндера, при напряженном внимании учащиеся запоминают в среднем 10 % прочитанного, 20 — услышанного, 30 — увиденного, 50 — увиденного и услышанного одновременно, 80 % сказанного непосредственно ими, 90 % сказанного в процессе выполнения тематических действий⁸. Следовательно, среда позволяет обеспечивать максимальный коэффициент запоминания языкового материала.

Стимулирующее воздействие на семантизацию и запоминание новой лексики в условиях языкового окружения оказывает также незамедлительное удовлетворение и подкрепление коммуникативных потребностей

индивида. По мнению А. Н. Леонтьева, именно в этом «заключается «секрет» быстрого обогащения словаря в условиях, когда человек попадает в иноязычную среду и практически вступает в общение на данном языке: возникает большое напряжение потребности, необходимости в слове, оно приходит со стороны собеседника, невольно подсказывается, и «ловушка» захлопнулась: слово запечатлено»⁹.

Обусловливая и удовлетворяя коммуникативные потребности, среда в значительной мере способствует развитию и формированию у индивида механизмов семантической догадки. Однако приобретается догадка отнюдь не с помощью подражания говорящим и не является каким-то подсознательным умением. Она представляет собой результат познавательной аналитико-синтетической деятельности индивида, основанной на его лингвистическом багаже, который сформировался в процессе речевой практики на изучаемом языке. Один из ведущих советских психологов С. Л. Рубинштейн так разъяснял это явление: «Все зависит в первую очередь от того, как организовано и на что направлено действие субъекта, в ходе которого совершается запоминание. Поэтому и непреднамеренное, непровольное запоминание не может быть делом только случая»¹⁰. На сознательный характер процесса эвристической семантизации и усвоения лексических единиц указывают и многие зарубежные исследователи. Так, А. С. Картон считает, что механизм догадки основывается на сведениях воедино в одном направлении признаков формально содержательного плана¹¹.

Следовательно, если догадка представляет собой не чисто интуитивную и подверженную воле случая, а вполне осознаваемую аналитико-синтетическую мыслительную деятельность учащегося индивида, она может и должна формироваться в процессе изучения любого иностранного языка, в том числе и русского, целенаправленно. Однако не только формирование навыков семантической догадки должно быть в центре внимания педагога, привлекающего языковое окружение в свои союзники. Обучение догадке — это задача, которая является основной в подготовке учащихся к самостоятельной лексической работе в условиях русскоязычной среды. Помимо нее необходимо решить еще три важные педагогические проблемы: психологически подготовить учащихся к такого рода деятельности; разработать конкретные формы самостоятельной работы; организовать разумный и действенный контроль за результативностью работы и адекватностью усваиваемых лексических значений.

Все эти аспекты тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а максимальная реализация обучаемого потенциала среды зависит от их наиболее рационального взаимодействия.

¹ См.: Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1979. № 1. С. 58.

² См.: Шляхов В. И. Индивидуализация обучения русскому языку и коммуникативные потребности учащихся // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. М., 1983. Вып. 22. С. 8; Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. С. 84.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 24. С. 361.

⁴ См.: Вятютнев М. Н. Указ. соч. С. 84.

⁵ Шуккин А. Н. Применение аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами. М., 1979. С. 9; Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения: Вопросы психологии понимания // Известия АПН РСФСР. 1967. Вып. 7. С. 16.

⁶ См.: Вопросы использования учебного кино и телевидения в преподавании иностранных языков: обучение лексике средствами наглядности. Л., 1984. Вып. 3. С. 93.

⁷ См.: Зимняя И. А. О слуховой и зрительной наглядности в обучении иностранному языку // Проблемы зрительной и слуховой наглядности. М., 1970. С. 11.

⁸ См.: Minder M. Didactique fonctionnelle. Liege, 1979. P. 183.

⁹ Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977. С. 11.

¹⁰ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 300.

¹¹ Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976. Вып. 2. С. 178—179.