УДК 373.5:811.11-112

Среднее образование: структурно-функциональные основы алгоритмирования процесса обучения иностранному языку как ресурсу подготовки учащихся к интеграции в иноязычную культурную среду

Мерхелевич Геннадий Викторович, г. Донецк, предприятие АРПИ
(учебно-методический комплекс иностранных языков)

эл. почта: info@arpi.com.ua

Аннотация

В статье рассмотрены аргументы в пользу овладения иностранным языком на как можно более раннем этапе развития личности и приведен анализ отечественного и международного опыта, накопленного в области обучения иностранному языку. Обоснована роль обучения иностранному языку в школе как опорного этапа в общем процессе овладения языком как практическим ресурсом для обмена информацией без применения родного языка. Раскрыт психологический аспект процесса обучения, построенный на сочетании состояния осознаваемой необходимости и неосознаваемой потребности в повседневной жизни школьника. Обоснована необходимость начинать процесс обучения с опережающего формирования коммуникативных и познавательных навыков. Разработаны алгоритмы систем опережающего формирования иноязычных разговорных и познавательных навыков в условиях общеобразовательной школы и взаимодействия подразделений системы образования и привлеченного учебно-методического комплекса иностранных языков в процессе формирования у школьников коммуникативно-познавательных навыков. Приведены выводы относительно обязательных условий достижения цели и возможных направлений дальнейшего развития исследования.

Ключевые слова и словосочетания:

разговорно-познавательные навыки, аудиторное занятие, внеаудиторная работа, досуг, психологический аспект, осознаваемая необходимость, неосознаваемая потребность, познавательная самостоятельность, коммуникативная самостоятельность, филолог, общекультурная тематика, учебный процесс, иностранный язык, монолингвистическая основа, «скелетная» конструкция, устная речь

Abstract

Merkhelevich, G.V. Secondary Education: The Structural and Functional Approaches to the Flowcharting of the Foreign Language Teaching/Learning Process as a Core Asset of Pupils' Integration into Various International Cultures

The purpose of this paper is to create a foreign language teaching/learning system aiming at developing communication skills in school first-graders before they are involved in learning theory of the foreign language concerned. The paper provides reasons for as-early-as-possible learning/teaching of foreign languages, with analyses of local and international experiences gained in this area described and discussed. The secondary-school time is considered as the basic period for developing basic pupil's skills of the foreign language use for practical purposes. Reasoned is the necessity to begin teaching the foreign language with developing first-grades' understanding and speaking skills before they have been taught grammar. An appropriate educational system was discussed. Development of a new target-oriented relationship between educational authorities and an external ESL Agency teaching and methodological staff are defined and provided as a flowchart. Findings were made about special conditions to be created and observed to have to goal set reached, along with recommended avenues of further survey found out.

Key words and word combinations: *in-class teaching/learning activities; out-of-classroom learning activities; psychological principle; educational principle; learning /communication autonomy; philologist; low-culture learning background; teaching/learning process; foreign language; monolingual approach; 'skeleton" speech patterns*

Введение

В рамках концепции самосовершенствования личности на протяжении всей жизни проблема овладения иностранным языком на как можно более раннем этапе развития индивидуума приобретает повышенную актуальность. Это объясняется тем, что полноценное владение иностранным языком делает процесс самосовершенствования личности максимально эффективным ввиду возможности расширить источники получения знаний за пределы информационного поля, созданного ресурсами родного языка.

В связи с этим период получения индивидуумом школьного образования следует рассматривать как первый *опорный* этап процесса обучения иностранному языку. При этом, в случае психолого-коммуникативной иноязычной подготовки будущего школьника на этапе его *дошкольного* воспитания, предполагающей существенное снижение «языкового барьера» средствами его психологической адаптации к иноязычной среде, акт овладения иностранным языком как инструментом обмена информацией в устной и письменной формах можно рассматривать как продолжение общего процесса содействия учащемуся в освоении иностранного языка.

Актуальность качественного обучения иностранному языку на этапе школьного образования подтверждается тем, что нерешенная в школе проблема полноценной иноязычной подготовки учащегося перемещается на этап его обучения в вузе, целью которого в противном случае должна была бы быть профильная подготовка будущего специалиста в той или иной области народного хозяйства. Помимо этого, нерешенность проблемы полноценного овладения языком в школе приводит к утрате ребенком возможности более раннего получения дополнительного интеллектуального развития за счет познания новой информации, отсутствующей на родном языке и относящейся к жизни мирового сообщества.

Если рассматривать вышеупомянутую проблему как *цель*, которую предстоит достичь посредством иноязычной подготовки школьника, назначением такого акта является формирование готовности ребенка к *свободному* обращению с иноязычной информацией *общекультурной* тематики в условиях его пребывания в иноязычной среде.

Основным показателем, подтверждающим факт *достижения* учащимися поставленной цели, является приобретение ими способности воспринимать информацию при устном

общении и в письменной форме непосредственно на
монолингвистической
основе, то есть без перевода на родной язык. Другим важным условием является достижение учащимся полной коммуникативной и познавательной
самостоятельности
за счет субъективной
независимости
от преподавателей-филологов и от собственно родного языка как ресурса-посредника.

Объекты и методы исследования

В связи с тем, что вопросы, связанные с обучением иностранному языку учащихся на различных этапах их психофизиологического развития, широко рассматриваются в педагогической литературе, решение проблемы исследования осуществлялось с учетом результатов анализа научных работ *отечественных* и *зарубежных* исследователей, принадлежащих к определенным научным школам, которые специализируются в области обучения иностранному языку: а) русскоязычных учащихся общеобразовательных и специальных средних учебных заведений; б) русскоязычных преподавателей-филологов в пределах курсов повышения их квалификации.

Были также проанализированы исследования *иностранных* специалистов, касающиеся преподавания иностранного языка в средних учебных заведениях за рубежом: США (Ausubel, D.P. и Robinson F.G.), Канады (Yi Zhou), Австралии (C. Boutler), Индонезии (P. Pardede), Чехии (V. Boumova), Польши (A. Slezak-Swiat) и Китая (Yi Lin).

Проблемам обучения иностранного языка в школе посвятили свои работы М.Л. Вайсбурт [1], И.Л. Бим [2], В.Л. Скапкин и Г.А. Рубинштейн [3].

Проблемы *внеаудиторной* работы как ресурса непосредственного влияния на эффективность процесса обучения иностранному языку анализировали в своих исследованиях российские ученые Г. М. Бурденюк, Н.П. Иващенко, Н. П. Грекова, И. П. Задорожная, В. И. Шепелева, Ю. Ю. Тимкина и Т. В. Сидоренко.

Цели и задачи статьи:

Целью данной научной работы является разработка алгоритма опережающего формирования у учащегося средней школы разговорно-познавательных навыков владения иностранным языком как основного практического ресурса, который обусловливает его способность самостоятельно распоряжаться иноязычной информацией на достаточно качественном уровне.

Достижение указанной *цели* предполагает решение следующих *задач*: а) разработку структуры системы формирования
комуникативно-познавательных
навыков и распределения
психолого-педагогических
функций между ее компонентами; б) формулирование и создание условий для регулярного пребывания учащегося в иноязычной среде с целью познания информации из области его личных интересов в силу его увлеченности предметом познания.

Результаты исследования и их обсуждение

Основой для внедрения проекта по опережающему формированию иноязычных разговорных навыков у учащихся первого года обучения (первого класса) в школе является *психолого-педагогический* подход к процессу приведения степени их владения иностранным языком и качества получаемых ими знаний к уровню, позволяющему воспринимать учебный материал последующей школьной программы как теоретическую
надстройку
по отношению к сформировавшейся к этому моменту способности свободно обмениваться информацией на иностранном языке посредством устной речи [4]. При этом такая способность рассматривается как
фундамент
, или
базис
, на основе которого формируется вышеупомянутая надстройка.

Решение этой задачи осуществляется посредством обучения каждого учащегося навыкам *свободного* устного общения на иностранном языке до начала прохождения им курса иностранного языка, предусмотренного традиционной учебной программой. Такой методический подход преследует цель сделать *привычным* и *желан ным*

регулярное пребывание каждого учащегося в иноязычной среде для
познания
информации, представляющей для него особый интерес. При этом пребывание в такой среде должно постоянно присутствовать в повседневной жизни каждого учащегося в силу его
увлеченности
предметом познания и осуществляться без применения родного языка.

Основа для успешного достижения цели данного проекта формируется на *психологичес ком* уровне и
сохраняется посредством строго определенного
распределения
компонентов учебно-воспитательного процесса между двумя психологическими
состояниями
учащегося, представляющимисобой
осознаваемую необходимость
и
неосознаваемую потребность
его организма.

Проецируя педагогический процесс на два вышеупомянутых *психологических* состояния учащегося, алгоритм процесса формирования подразумевает, что в повседневной жизни учащегося состояние
осознаваемой необходимости
относится к процессу его обучения в школе, а состояние
неосознаваемой потребности
связано с естественной реакцией его организма на психофизическую усталость, являющуюся следствием практической реализации первого состояния, то есть
осознаваемой необходимости
.

Распределение компонентов учебного процесса между двумя этими состояниями осуществляется с учетом нескольких факторов. Основным из них следует считать необходимость попеременного перехода организма школьника из одного вышеупомянутого состояния в другое на *циклической* основе при суточном периоде повторяемости.

Такая необходимость обусловлена естественной *потребностью* организма в периодическом прерывании периода психофизической нагрузки с целью *восстановления* его энергетического потенциала до уровня, который может быть востребован на протяжении каждого последующего периода нагрузки, связанной с реализацией *осознаваемой необходимости* человека на любом этапе его жизни, которая в нашем случае вызвана условиями существования и развития организма ребенка.

В связи с этим первое состояние (*осознаваемая необходимость*) может предполагать виды деятельности, связанные с душевным *дискомфортом* и физическим *утомлением*, в то время как второе состояние (*неосознаваемая потребность*), формируемое подсознательно, должно исключать такие ощущения или сокращать их до минимума. Иными словами, ощущения, возникающие в период досуга, должны формироваться на основе реализации *желания* или *стремления* заниматься тем, что интересует – или даже увлекает – учащегося. Такая природа занятий обусловливает их *продолжительность*, или относительную *непрерывность*, которая может измеряться годами или десятилетиями.

Проецируя педагогический процесс на два вышеупомянутых *психологических* состояния учащегося, алгоритм процесса формирования подразумевает, что в повседневной жизни учащегося состояние *осознаваемой необходимости* относится к процессу его обучения в школе, а состояние *неосознаваемой потребности* связано с естественной реакцией его организма на психофизическую усталость, являющуюся следствием практической реализации первого состояния, то есть *осознаваемой необходимости*.

Распределение компонентов учебного процесса между двумя этими состояниями осуществляется с учетом нескольких факторов. Основным из них следует считать необходимость попеременного перехода организма школьника из одного вышеупомянутого состояния в другое на *циклической* основе при суточном периоде повторяемости.

Такая необходимость обусловлена естественной *потребностью* организма в периодическом прерывании периода психофизической нагрузки с целью *восстановления* его энергетического потенциала до уровня, который может быть востребован на протяжении каждого последующего периода нагрузки, связанной с реализацией *осознаваемой необходимости* человека на любом этапе его жизни, которая в нашем случае вызвана условиями существования и развития организма ребенка.

В связи с этим первое состояние (*осознаваемая необходимость*) может предполагать виды деятельности, связанные с душевным *дискомфортом* и физическим *утомлением*, в то время как второе состояние (*неосознаваемая потребность*), формируемое подсознательно, должно исключать такие ощущения или сокращать их до минимума. Иными словами, ощущения, возникающие в период досуга, должны формироваться на основе реализации *желания* или *стремления* заниматься тем, что интересует – или даже увлекает – учащегося. Такая природа занятий обусловливает их *продолжительность*, или относительную *непрерывность*, которая может измеряться годами или десятилетиями.

В связи с вышеизложенным именно такую область психологического состояния учащегося следует рассматривать как основу для сохранения приобретаемых им навыков владения иностранным языком, но не за счет занятия собственно *языком* (что вряд ли может
увлекать
), а за счет
познания
с его помощью иноязычной информации, относящейся к области интересов и увлечений школьника.

Вышеизложенное позволяет составить представление о том, что реализация *осознавае мой необходимости*
(учеба, работа по дому, занятие спортом и др.) обычно продиктована жизненными обстоятельствами и осуществляется
осознанно
на основе
ответственности
личности перед собой или обществом. В связи с этим такой процесс должен осуществляться
поневоле
, являя собой элемент, не всегда связанный с душевным комфортом, поскольку основывается на
принуждении
, то есть на своеобразном «насилии» над волей человека.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что состояние *неосознаваемой потребности*
является следствием реализации
осознаваемой необходимости
, поэтому осуществляется
подсознательно
на основе
стремления
к «передышке», что является побудительным мотивом чисто физиологического происхождения. При этом познание информации, представляющей интерес для учащегося, следует рассматривать одновременно как побудительный
мотив
психологического происхождения и как
средство
решения этой задачи.

Из нашей логики следует, что учащиеся первого года обучения должны пройти курс полноценного овладения навыками устного общения, к которым относятся: понимание речи на слух, лаконичность ответа, запас оборотов прямой речи и сопутствующих фраз, освоить технику *познания* иноязычной информации, что подразумевает: овладение умением пользоваться толковыми словарями и справочниками по грамматике, а также последующее превращение этого занятия в устойчивую *привы чку* .
(При этом курс обучения иностранному языку, предусмотренный государственной программой обучения и преподаваемый учителями среднего учебного заведения (*в дальнейшем*
– школа), перемещается на один год вперед и начинается со второго года обучения.

Благодаря приобретению учащимся вышеупомянутых навыков у него формируется внутренний ресурс для *самостоятельного* пребывания в иноязычной информационной среде общекультурной тематики на основе *стре мления*
постоянно познавать «из первых уст» (вместо перевода на родном языке) новое в области своих увлечений. Сопутствующим эффектом и результатом такого вида деятельности является неуклонное
повышение
степени владения иностранным языком и
сохранение
достигнутого уровня на протяжении всего последующего периода активной жизнедеятельности, связанной с реализацией различных форм и проявлений *осознаваемой необходимости*
: учебы в школе; последующей учебы в вузе; профессиональной деятельности в области науки, производства, преподавания и др. – на основе удовлетворения потребности организма к
расслаблению
посредством
познания
интересующей его иноязычной информации. При этом развитие разговорных навыков имеет
опережающий
характер по отношению к процессу познания информации, излагаемой на иностранном языке. Однако, благодаря последнему, происходит
обогащение
уже выученных первоклассником и освоенных им на практике «скелетных» конструкций устной речи новыми словосочетаниями, заимствуемыми из познаваемой информации.

Непрерывностью процесса познания иноязычной информации обусловливается лингвистическая и психологическая *готовность* школьника к

применению – без какой-либо посторонней помощи – языка, освоенного им в пределах и в объеме *общекультурной* тематики, в любой из областей его возможной или предполагаемой специализации в последующем «взрослом» будущем. Такая готовность обеспечивается за счет приобретенного учащимся *опыта* и освоенной им *техники* обращения со словарно-справочными материалами, изданными на соответствующем иностранном языке.

По завершении обучения в первом классе школы учащийся приступает к прохождению курса иностранного языка, преподавание которого осуществляется учителями школы в соответствии с программой иностранного языка, утвержденной соответствующими государственными органами (министерством образования, региональными органами образования и др.) и традиционно предназначенной для *изучения* иностранного языка как *учебной* дисциплины (в отличие от *обучения* его применению в качестве «инструмента») с акцентом на ее *теоретическую* основу. При этом предварительная разговорно-познавательная подготовка второклассника обусловливает осознанное восприятие им изучаемого материала средствами иностранного языка, поскольку учебный процесс воспринимается учащимся как часть собственной иноязычной мини-среды. Это происходит благодаря *адаптированности* школьника к атмосфере урока, которая обусловливается его предварительно сформированным состоянием психологической готовности легко и быстро приспосабливаться к иноязычной атмосфере урока.

В связи с этим следует также заметить, что, поскольку к этому моменту школьник уже в достаточной степени овладел языком как практическим ресурсом, дальнейшее его преподавание усилиями школьных учителей желательно осуществлять на *монолингвистической* основе, то есть без применения родного языка. В противном случае, эффективность процесса может существенно пострадать, сокращая общую продолжительность пребывания учащегося в иноязычной среде и вызывая повышение степени его *утомляемости* процессом обучения ввиду необходимости поочередной *смены* языковой среды в ходе аудиторных занятий. Тем не менее, даже в таком случае навыки

обращения с иностранным языком, приобретенные школьником на протяжении предыдущего года обучения, будут поддерживаться за счет его
постоянного
пребывания в иноязычной среде во внеурочное время, осуществляемого по его собственной инициативе путем пребывания в области увлечений с целью познания. Такая деятельность учащегося подразумевает применение им общекультурного лексического запаса и навыков работы без помощи родного языка для познания информации из области своих интересов и увлечений.

Подобная инициатива основывается на *стремлении* познавать интересующую школьника информацию, чем обусловливается превращение этого занятия в устойчивую
привычку
, позволяющую ему вначале организовать, а в дальнейшем и поддерживать такое времяпрепровождение как своеобразный «языковой фон» своей повседневной жизни. Этот фон будет периодически обогащаться за счет осознания и осмысления теоретических основ грамматики, что – в свою очередь – будет способствовать расширению не только области
знаний
, приобретаемых учащимся, но и созданию условий для их осознанного применения на практике наряду с фразами и конструкциями прямой речи, освоенными ранее на
механической
основе и отложенными в памяти в
ассоциации
с сопутствующими проявлениями внешней среды или действиями окружающих.

Достигнутое таким образом гармоничное сочетание процесса *изучения* языка как учебной дисциплины в учебное время как
осознаваемая необходимость
с его
применением
во внеурочное время в качестве инструмента обращения с информацией обеспечивает дальнейшее повышение уровня владения языком на
непрерывной
основе.

При этом – по окончании процесса *изучения* иностранного языка по *обязательной* программе – приобретенные знания не теряются со временем, как это происходит в большинстве случаев. Напротив, эти знания в дальнейшем закрепляются на практике, в процессе познания информации, осуществляемого учащимся ввиду и благодаря неосознаваемой психосоматической

потребности
его организма.

Основой же для сохранения разговорных навыков при длительном *прерывании* или *диск ретном*
характере практики устного общения является сохранение способности понимать иноязычную речь на слух, обеспечиваемое в период регулярного погружения в условия иноязычной среды.

Рассматривая особенности процесса формирования у учащихся *коммуникативно-познав ательных* навыков в
период их обучения в первом классе, следует отметить, что приобретение им навыков *свободного*
владения устной речью и познания информации
без
помощи
родного
языка позволяет ему к моменту перехода во второй класс адаптироваться к иноязычной среде в такой степени, которая позволила бы ему воспринимать урок как ее продолжение, подкрепляемую уже приобретенной
уверенностью
, что безусловно, способствует повышению эффективности аудиторного занятия. (При этом очень важно, чтобы преподавание школьной программы осуществлялось без применения родного языка.) Сформированная заблаговременно на этой основе *адаптированность*
учащегося второго класса к иноязычной среде, на протяжении всех последующих лет обучения в школе (3 – 11 классы) поддерживает у учащегося ощущение того, что каждый урок иностранного языка является неотъемлемой
частью
той иноязычной мини-
среды
, которая была создана самим учащимся на протяжении его обучения в первом классе благодаря приобретенным коммуникативным и познавательным навыкам.

Сохранение учащимся навыков владения языком на этих, последующих, этапах осуществляется за счет его постоянного *самостоятельного* пребывания в иноязычной информационной среде благодаря
увлеченности
процессом познания информации из области его интересов и увлечений.

Ввиду необходимости специальной подготовки преподавателей-филологов для организации учебного процесса на основе вышеуказанного подхода, был разработан алгоритм процесса формирования у преподавателей необходимых профессиональных качеств на основе взаимодействия подразделений системы образования и учебно-методического комплекса АРПИ в процессе *опережающего* формирования разговорно-познавательных навыков учащегося средней школы. При этом организация курса обучения и стажировки филологов, который является составной частью приведенной схемы, осуществляется в соответствии с разработанной системой их отбора и подготовки [5].

Из схемы видно, что преподавательский ресурс, необходимый для реализации данного проекта, формируется путем повышения квалификации выпускников и стажировки старшекурсников филологических вузов силами учебно-методического комплекса иностранных языков АРПИ, осуществляемых под эгидой подразделения повышения квалификации местных органов образования. Последующее внедрение проекта предполагает проведение пилотного эксперимента (этап 1) в исполнении преподавателей АРПИ, после чего (этап 2) в работу включаются учителя школы, прошедшие курс повышения квалификации и стажировку в АРПИ под наблюдением органов образования. На данном этапе АРПИ осуществляет консультационно-методическое сопровождение учебного процесса и подготовку преподавательского резерва.

Выводы и перспективы дальнейших исследований:

Подытоживая вышеизложенное, можно сделать выводы о:

1. целесообразности переноса процесса овладения языком и сохранения навыков из области *обязательных* компонентов повседневной жизни обучающегося, диктуемых жизненными обстоятельствами, в область *произвольных* занятий, востребованных организмом учащегося как его реакции на состояние усталости от осуществления ее обязательных компонентов;

2. том, что начинать процесс иноязычной подготовки надо с приобщения этого акта к плотно «загруженной» области *обязательств* учащегося перед собой (за собственное развитие), окружающими и обществом в целом, что относится к этапу овладения языком как инструментом. А завершать этот процесс необходимо, прочно разместив иноязычный компонент в области
произвольных
занятий учащегося, переход в которую начинает осуществляться еще на начальном этапе с целью получения первых результатов;

3. возможности эффективного применения результатов исследования на этапах высшего и последипломного образования выпускников средней школы в случае недостаточного уровня их иноязычной подготовки на предыдущем этапе обучения и профессионального развития.

Использованная литература

1. Вайсбурт М.Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал «Иностранные языки в школе»//Иностранные языки в школе, 1995. – №3. – С. 6 – 8.
2. Бим И.Л. Перестроечные процессы в обучении иностранным языкам в средней школе.//Иностранные языки в школе. – 1991. - №5, С.13 – 15.
3. Скапкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи//Иностр. язык в школе. – М.: Просвещение, 1966. – №4. – С. 7 – 12.
4. Кузлякина, Е. В. Развитие профессиональных коммуникативных умений будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению (на примере немецкого языка): Дис. канд. пед. наук: 13.00.08; 13.00.02. – Курск. 2006. – 180 с.
5. Мерхелевич Г.В. Система отбора и подготовки преподавателя-филолога к процессу обучения иностранному языку специалиста любого профиля / Г.В. Мерхелевич // Современные проблемы многоуровневого образования: сб. материалов IX Междунар. науч.-методического симпозиума. – Ростов-на-Дону: Издательский центр ДГТУ, 2014. – С. 102 – 109, ISBN 978-5-7890-0981-9.