

**МЕТОДИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ
ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СВЕТЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА**

Анализируется ситуация, сложившаяся в области преподавания второго иностранного языка в средней школе в результате политических и социально-экономических преобразований российского общества. Автор заостряет внимание, в первую очередь, на возможности оптимизации данного образовательного сегмента за счёт интенсификации обучения такому виду речевой деятельности, как информативное чтение. Разработанный на основе графемно-фонетических, морфологических и структурных корреляций «метод ключей», по его мнению, может стать надёжной основой для интенсивного обучения информативному чтению на втором родственном иностранном языке школьников старших классов в рамках вариативного курса или факультативных занятий.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительное изучение языков, сравнительный подход, контрастивный анализ, интенсивное обучение второму иностранному языку, вводный курс, графемные и морфологические корреляции (ключи), метод ключей.

A. Ovsiannikov

**CURRENT METHODOLOGICAL, LINGUISTIC, PSYCHOLOGICAL
AND CULTUROLOGICAL ASPECTS OF INTENSIVE SECOND FOREIGN
LANGUAGE TEACHING FROM COMPARATIVE APPROACH PERSPECTIVE**

The scope of professional interests of the author comprises a comparative and collating study of European languages (French, Spanish, Italian, English, German as second foreign languages) as well as computer-aided foreign language teaching. This article is devoted to the situation in the field of the second foreign language teaching in Russia at school. Informative reading is proposed as one of the ways of optimizing teaching. The proposed methodological approach is based on the graphemic, morphological and structural conformities (clues), with the help of which one can switch from one language to any other cognate language (informative reading level). This system is intended for efficient training in reading an original foreign language text.

Keywords: a comparative and collating study of European languages, a comparative approach, contractive analyses, intensive second languages teaching, introductory course, graphemic and morphological co-relations (clues), method of clues.

В изменившихся политических, экономических и социокультурных условиях жизни российского общества проблема повышения качества образования стоит в ряду наиважнейших. Перенос акцентов с интересов государства на интересы личности существенно меняет парадигму образования, неизбежно влечет за собой трансформацию его целей, содержания, обучающих технологий, дает сильный импульс инновационным процессам.

Образование как одна из социокультурных технологий с началом перестройки вступает в новый этап своего реформирования, который наряду с другими факторами характеризуется повышенной активизацией инновационно-информационных процессов. Это непосредственно связано с децентрализацией государственной власти, с отказом от моноидеологии и, как следствие, с формированием нового типа общественного сознания, в основе которого лежит право личности на свободный доступ к альтернативным источникам информации во всех областях жизни, включая образование.

В этих условиях все более осознается потребность вузов и школ в обновлении профессионального инструментария, способного вызвать к жизни педагогическую инноватику, которая, в свою очередь, обеспечивала бы поиск новых подходов, оригинальных концепций, нетрадиционных образовательных технологий.

В свете вышесказанного проблема оптимизации и интенсификации обучения основным западноевропейским языкам, в частности французскому, испанскому, итальянскому, немецкому, которые являются проводниками в соответствующие культуры, представляется одной из первоочередных. Все более крепнущее сотрудничество с зарубежными странами

требует от людей разных профессий прочных знаний в области практического владения иностранными языками (ИЯ). В связи с этим встает вопрос о выпуске специалистов с широким полиглотическим диапазоном, владеющих, хотя бы на уровне чтения, несколькими ИЯ. Поэтому внедрение передовых педагогических технологий для обучения второму ИЯ (Я2) на базе первичного ИЯ (Я1) как в вузе, так и в рамках вариативного курса в специализированных школах (9–11 классы) приобретает первостепенную актуальность.

Предлагаемый в настоящей статье и реализованный в обучающем лингвистическом автомате (ОЛА) «метод ключей» для оперативного обучения информативному чтению на Я2 и выступает в роли одной из таких технологий [14]. Основу «метода ключей» составляют регулярные графемные (фонетические) и морфологические (словообразовательные) соответствия. В таблице примером графемно-фонетического ключа является переход латинского *-ct-* в исп. *-ch-*, фр. *-it-*, ит. *-tt-*, а примером морфологического ключа — переход латинского *super-* (идея превосходства, «над», «сверх») в исп. *sur-*, *sobre-*, *super-*; фр. *sur-*, *super*; ит. *sovr(a)-*, *sopra-*, *super*.

Формой реализации «метода ключей» стал так называемый «Пакет интеллектуальных приложений к учебнику иностранного языка», представляющий собой набор интенсивных мини-курсов для оперативного обучения рецептивным владениям испанским, итальянским и немецким языками (уровень информативного чтения) — на базе французского.

Знания ИЯ играют в современном мире все большую роль в связи с активно развивающимися процессами интеграции и взаимодействия различных государств на

Ключ	Языки				Русский перевод
	латинский	испанский	французский	итальянский	
Графемно-фонетический ключ	-ct -	-ch -	-it -	-tt -	
пример	nocte (m)	noche	nuit	notte	ночь
Морфологический ключ	super-	sur-sobre-super-	sur-super-	sovr(a)-sopra-super-	
пример		superfino	surfin	sopraffino	высшего сорта

самых разных уровнях. Не случайно поэтому проблемами оптимизации и интенсификации обучения ИЯ занимаются не только ученые-лингвисты и педагоги, но и представители государственных и даже международных организаций. «Уменьшение числа ИЯ представляется маловероятным, так как важность основных западноевропейских языков — английского, французского, немецкого и испанского — общепризнана и обучение им поощряется высокими официальными органами. Европейский совет, например, разработал ряд специальных программ для поощрения преподавания ИЯ и всяческого их распространения» [13, с. 350–365].

В свете рассматриваемой нами темы представляется важным очертить основные стратегические направления современной языковой политики Совета Европы, к которым отнесем следующие:

- сохранение и умножение богатого наследия в виде языкового и культурного многообразия как источника взаимного обогащения и как пути к достижению взаимопонимания между людьми в плане уважения их мыслей, чувств, ценностей, убеждений и обычаев, преодоления предрассудков и нетерпимости;

- повышение мобильности людей в целях осуществления их права на свободное перемещение в мире, на выбор места получения образования, работы и проведение досуга, а также на расширение обмена идеями путем стимулирования различных форм межкультурного общения;

- разработку гармоничного подхода к обучению языкам, которое должно базироваться на потребностях и интересах обучаемых с учетом их склонностей и возможностей.

Одним из ведущих средств реализации этой языковой политики являются так называемые языки международного общения, позитивная роль которых заключается в том, что они могут быть использованы и за пределами национальных рамок их функционирования. В их число, в частности, входят рассматриваемые в данной работе немецкий, французский, испанский и итальянский языки.

Новые социально-экономические и политические условия требуют от людей владения не одним, пусть даже и самым распространенным ИЯ, а, по меньшей мере, двумя языками. Раньше всех к этой ситуации адаптировались образовательные центры западной Европы, где для многих стран параллельное обучение двум, трем и более языкам — явление обязательное. «В Люксембурге и Голландии, например, изучают три европейских языка в системе школьного образования. В Бельгии, Дании, Португалии обязательны два европейских языка. Во Франции в последние годы активизировалось изучение языка-соседа. Так, например, на юго-западе страны больше изучают испанский, на востоке — немецкий, на юго-востоке — итальянский, не считая обязательного изучения английского языка. Сегодня параллельное обучение двум, а в рамках школьного

вариативного курса и трем ИЯ стало объективной реальностью и в российских образовательных учреждениях.

Повышение интереса к изучению ИЯ требует как интенсификации процесса обучения в данном образовательном сегменте, так и увеличения его эффективности. В свою очередь, реализация этих требований зависит от целого ряда факторов — как лингвистических, так и экстралингвистических.

Методические аспекты. В настоящее время в отечественной методике, впрочем, как и в зарубежной, нет однозначного решения проблемы преподавания Я2, несмотря на довольно значительный теоретический и практический опыт, накопленный в этой области как в специализированных школах и гимназиях, так и в педагогических вузах (Н. В. Баграмова, Н. В. Барышников, И. Л. Бим, М. А. Дарская, И. А. Жучкова, Б. А. Лapidус и др.). Общее положение, сближающее позиции авторов, заключается в том, что метод работы с Я2, в каких бы родственных отношениях тот не состоял с Я1, не должен повторять метод работы с этим последним. Спецификой методики обучения Я2 является то, что преподавателю следует максимально учитывать и стимулировать использование ранее приобретенных учащимися знаний, умений и навыков. В качестве рационального решения данной проблемы предлагается разбивать весь период обучения Я2 на два этапа, а именно: вводный курс, в рамках которого закладывается фундамент изучения языка и где, в первую очередь, анализируются сходные явления Я1 и Я2, и основной курс, который строится на выявлении и отработке специфических явлений нового языка.

Однако цели, задачи и, следовательно, содержание вводного курса видятся учеными по-разному. Так, М. А. Дарская считает, что «вводный курс ставит своей целью помочь студенту в рецептивном

овладении языковым материалом и дать ему ключ к пониманию текста задолго до окончания полного нормативного курса грамматики» [4, с. 3]. Она разработала методику проведения вводного курса для немецкого языка на базе английского [4] и для датского на базе немецкого [5, с. 29–59]. В основу обоих вводных курсов положен принцип последовательно проводимого сопоставления систем Я1 и Я2, а в качестве языкового материала выбираются те факты, которые являются сходными в обоих языках или же, наряду со сходными элементами, обнаруживают и некоторые элементы расхождения.

И. А. Жучкова главной целью вводного курса при обучении немецкому языку на базе французского считает формирование речевых навыков (обучение говорению) на Я2. Для достижения этой цели автором было отобрано тринадцать речевых моделей, сходных в обоих языках, которые наряду с тренировочными и речевыми упражнениями составляют основное содержание вводного курса [9].

Н. В. Барышников, занимающийся проблемами преподавания Я2 в общеобразовательной школе, определяет цели вводного, или вводно-пропедевтического (по терминологии автора), курса в системе обучения французскому языку на базе английского языка следующим образом:

а) ознакомление учащихся с французским языком, с Францией и с французами, со странами, в которых французский язык является государственным;

б) ознакомление учащихся с фонетическим строем французского языка;

в) формирование прочных технических навыков чтения [2, с. 91].

В качестве основного материала предполагается использование, с одной стороны, лексики, заимствованной русским языком из французского и, следовательно, не требующей семантизации, а с другой стороны, минимальных аутентичных

текстов, от однословных номинативных предложений (вывески, заголовки) до распространенных и сложных предложений и небольших сверхфразовых единств (половицы, рекламные тексты, инструкции).

Таким образом, несмотря на различное видение учеными сути вводного курса в рамках обучения Я2, его необходимость не вызывает сомнений. От вводного курса зависит степень мотивированности/немотивированности учащихся к дальнейшему изучению Я2 и, как следствие, успешность/неуспешность освоения ими нового ИЯ. В течение вводного курса закладываются основы для последующего более детального и глубокого овладения Я2. На этом этапе используются методы и приемы, специфичные именно для обучения Я2. К числу базовых методов и приемов, которые позволяют сделать процесс изучения Я2 более эффективным и интенсивным, в первую очередь, специалисты относят метод сопоставления и поиска опор в Я1 и в родном языке (РЯ) учащихся. В методике существует мнение, что даже преподавателю, не обладающему лингвистической компетенцией в области Я1 учащихся, не следует отказываться от самой идеи сопоставления языков, а, в качестве варианта, полностью доверить этот процесс учащимся, оставляя за собой функцию контроля, которая заключалась бы в отборе правильных версий и в объяснении ложных.

Так, считает И. Л. Бим, «если учитель не владеет английским языком или плохо им владеет, он не должен испытывать никаких комплексов. Наоборот, надо это обстоятельство «заставить работать на себя». Он передает инициативу самим школьникам в поиске опор, то есть соответствий, или в выявлении различий между отдельными явлениями английского и немецкого языков, как бы имитируя взаимообучение по принципу: «Я вам

помогаю овладеть немецким языком, а вы помогаете мне вспомнить английский». Этим самым создается игровая ситуация, стимулирующая активность школьников» [3, с. 19].

Данное видение проблемы коррелирует с результатами работы участников Европейского семинара 5А по линии Совета Европы, которые особо отметили важность личностно-ориентированного подхода, учитывающего, в частности, приобретенный ранее опыт ребенка. К факторам, влияющим на успешное билингвальное обучение, специалисты также относят такие компетенции учителя, как желание обсуждать с учащимися различные вопросы, касающиеся процесса обучения, и использовать ИЯ в качестве средства образования [15, с. 40–41].

Специфика обучения в высшей школе обусловлена личностью адресата обучения — студента, то есть молодого человека, находящегося в том возрасте, который является наиболее сенситивным к развивающим воздействиям. В течение пяти лет студенты пребывают в ситуации организованного обучения, что позволяет гибко использовать здесь возможности адекватных методов. Данные об изменениях умственного развития в процессе обучения в вузе показали, с одной стороны, большие возможности повышения интеллекта в период учебы, а с другой — недостаточное использование этих возможностей. «Что касается преподавания ИЯ, то здесь, в первую очередь, следует обратить внимание на недостаточное использование таких новых методик, которые построены на решении когнитивно-интеллектуальных задач и способны преодолеть или хотя бы ослабить конфликт, возникающий между необходимостью кодирования и декодирования учащимися все усложняющихся явлений социальной действительности, с одной стороны, и крайне примитивными навыками и умениями лексико-грамма-

тического оформления мысленного содержания с помощью средств изучаемого языка, с другой» [1, с. 195].

Известно, что труднее изучить тот Я2, который резко отличается по своему строю и происхождению от Я1, и что изучение каждого нового ИЯ, близкого типологически и генетически с уже известным ИЯ, вызывает гораздо меньше трудностей. К сожалению, несмотря на этот факт, изучение Я2 в вузе в обоих отмеченных выше случаях начинается обычно с «нуля», без опоры на те знания и умения, которые учащийся приобрел, изучая Я1.

Создание «метода ключей» является попыткой придать процессу обучения Я2 (для родственных и близкородственных языков) системно-генетический характер, основанный на сравнительно-сопоставительном подходе.

Признавая тот факт, что полномасштабное сравнительно-сопоставительное изучение языков в силу избыточности материала и, как следствие, умственных перегрузок учащихся может дать обратный желаемому эффект, мы предлагаем структурировать весь языковой материал, построенный на сопоставлении (фонетический, лексический и структурный аспекты), в форме так называемого пакета интеллектуальных приложений к базовому учебнику того или иного ИЯ.

Интеллектуальный потенциал предлагаемых мини-курсов, построенных на основе «метода ключей», очевиден. Преимущество подобной формы предъявления языкового материала состоит в следующем: во-первых, она дает учащимся возможность активизировать навыки, полученные при изучении Я1, что создает благоприятную психологическую установку, открывает перед ними новые интеллектуальные перспективы; во-вторых, позволяет на практике реализовать так активно постулируемые в последнее время принципы активности и индивидуального подхода к обучаемым,

помогая студентам самостоятельно быстрее «войти» в новый ИЯ (вид речевой деятельности — информативное чтение) и побуждая их к поиску самостоятельных алгоритмов декодирования иноязычных языковых единиц на примерах других пар языков, что абсолютно соответствует уровню содержания подготовки современных специалистов, которые «должны быть обучены методологии инновационного поиска» [16, с. 51].

Психолингвистические аспекты. Большую роль в решении теоретических и практических проблем овладения ИЯ играет психолингвистика, научное направление, возникшее на стыке психологии и языкознания. Под влиянием психолингвистических концепций, экспериментальных данных, результатов психолингвистических исследований были, в частности, пересмотрены и уточнены возможности использования контрастивного анализа в целях повышения эффективности обучения неродному языку. Так, например, наблюдения психолингвистов подтвердили положение о том, что «интерференция чаще проявляется при сходстве явлений первого и второго языков, чем при их полном различии» [10, с. 295]. Кроме традиционного в рамках контрастивной лингвистики объяснения ошибок при овладении ИЯ через интерференцию знаний и навыков, психолингвисты выявили и ряд иных причин, по которым один язык «вмешивается» в процесс овладения другим. Так, А. А. Залевская обращает особое внимание на следующие причины появления ошибок:

- вместо интерференции навыков может иметь место избегание обучаемыми применения таких правил Я2, аналогов которым нет в Я1;
- некоторые ограничения на употребление языковых явлений, различающиеся в сопоставляемых языках, проявляются только при определенных условиях (ситуациях);

• обучаемые могут обращаться к первому языку за ресурсами, которые они намеренно заимствуют в случаях коммуникативных затруднений из-за недостаточного запаса ресурсов второго языка [11, с. 26].

Последнее положение пересекается с мыслью Жоржа Жакоба, который подчеркивает, что при усвоении Я2 в сознании учащегося имеют место два процесса: осознанное овладение новым материалом и подсознательное, интуитивно отсылающее учащегося к его прошлому лингвистическому опыту.

С точки зрения психолингвистики, процесс овладения ИЯ трактуется с позиций признания активности обучаемого как творческий, когнитивный процесс. При этом РЯ является не столько причиной трудностей для обучаемого, сколько источником для положительного переноса прежде всего в плане стратегий овладения и пользования языком. Исходя из этого, контрастивный анализ считается ненадежным в прогнозировании ошибок на уровне продуцирования речи (виды речевой деятельности — говорение и письмо), однако признается, что он успешно может предсказывать ошибки в понимании (виды речевой деятельности — аудирование и чтение). Сходные мысли находим у П. М. Алексеева: «При построении методики следует учитывать, что код отождествления (восприятия) проще, так как при этом различаются лишь ансамбли полных слов. В отличие от устной речи, в условиях письменного общения отсутствует быстрая обратная связь между автором и приемником сообщения. Зато практическое отсутствие временных ограничений при восприятии текста является важным фактором, облегчающим понимание письменной речи, что также необходимо использовать при создании методики» [1, с. 200–203].

Исследования психолингвистов (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев) показы-

вают также, что обучение ИЯ не представляет собой формирования абсолютно новых навыков. Однако в свете решения проблемы преподавания Я2 с опорой на Я1 важно учитывать еще и следующее положение нейролингвистики, а именно: «распределение между полушариями физиологических механизмов, обеспечивающих формирование глубинных и поверхностных структур, неодинаково для РЯ и ИЯ. В то время как для РЯ механизмы правого полушария ответственны за формирование глубинно-семантического уровня высказывания, а левое — обеспечивает процессы перевода глубинно-семантических структур в поверхностные (т. е. окончательно оформленные в грамматическом и фонетическом отношении высказывания), для ИЯ (выученного «школьным» методом) это распределение иное — оба механизма, обеспечивающие порождение, локализованы в левом полушарии» [17, с. 62–83]. А поскольку каждый новый ИЯ будет выучиваться «школьным», формальным методом, а не «естественным путем», как РЯ (для всякого человека «естественным путем» нормально обучиться только одному языку, родному, в процессе коммуникации в возрасте от года до пяти), то позволим предположить, что, с нейрофизиологической точки зрения, обучение с опорой на Я1 в психологическом плане оптимизирует процесс усвоения учащимся Я2 (Я3, Я4 и т. д.), так как механизмы порождения речевого высказывания для всех этих языков будут схожими: за них ответственно левое полушарие. Данные выводы подтверждаются также идеями ведущего американского психолингвиста Дэвида Мак-Нейлла, который, оперируя трансформационно-порождающей моделью языка, высказал в свое время предположение, что различия в усвоении РЯ и ИЯ состоит в том, что ребенок начинает с постижения глубинно-структурного (семантического) уровня

своего языка, тогда как взрослый человек, изучая ИЯ, движется в противоположном направлении, нанося более поверхностный грамматический аппарат Я2 на глубинную (семантическую) структуру Я1, лишь на весьма продвинутой стадии начиная овладевать глубинной структурой.

Лингвокультурологические аспекты. Одной из важнейших проблем, которую решает любой преподаватель ИЯ, является приспособление учебной программы к нуждам и индивидуальным особенностям учащихся, ускорение процесса овладения языком как средством общения. В этой связи всякий раз остро встаёт вопрос мотивации.

Помимо психических резервов оптимизации обучения, о чём было сказано выше, важной составляющей в плане повышения мотивации изучения ИЯ, безусловно, является подключение элементов лингвострановедческого подхода, при котором надёжной опорой учителю в преподавании ИЯ представляется закрепление языкового материала за историческими и культурными реалиями страны изучаемого языка. При таком подходе одновременно с изучением ИЯ учащиеся приобретают сведения о культуре и особенностях жизни страны, в которой говорят на данном языке. Познавательные мотивы не только развиваются и укрепляются, но и приобретают несколько иной характер. У учащихся проявляется интерес не только к самому предмету, но и к способам приобретения знаний по нему, в том числе к самостоятельной поисковой форме учебной деятельности, где ей придаётся творческо-исследовательский характер.

Известно, что каждый язык является особым порождением культуры, отражением особой картины мира. Поэтому очень важно преподносить язык не только как систему знаков, но и как средство понимания национальной специфики

другой страны, с тем чтобы помочь учащемуся в рамках занятий по ИЯ определить мировоззренческие ориентиры, ценностные установки, сыграть значимую роль в процессе его общекультурной самоидентификации.

Что касается культурологического компонента в преподавании Я2, то количественные характеристики его значимости на данный момент никак пока ещё не определены. Каждый из педагогов по своему решает проблему его использования в учебном процессе. Однако можно констатировать тот факт, что всё больше специалистов в области преподавания Я2 используют данные лингвострановедческих аспектов как РЯ, так и Я1 и Я2.

Место интенсивной методики в системе обучения второму иностранному языку в средней школе и в вузе. Интенсивные методы обучения, появившиеся в 60–70-х годах XX века как социально обусловленное последствие научно-технического взрыва, постарались вообразить и отобразить в себе весь современный уровень знаний в области таких смежных с методикой преподавания ИЯ дисциплин, как нейрофизиология, психология (в частности, психология восприятия, памяти, сознательного и бессознательного), психолингвистика, теория информации и др.

Как известно, суггестопедическое направление в педагогике появилось в связи с попыткой болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности, при обучении ИЯ. Суггестия понималась им как средство, в основном, непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающего условия для активизации резервных возможностей личности. В нашей стране идеи Г. Лозанова были адаптированы и развиты, в первую оче-

редь, педагогом Г. А. Китайгородской и психологом А. А. Леонтьевым, которыми был создан проблемный совет по интенсивным методам обучения ИЯ, собравший и обобщивший обширные результаты по применению интенсивных методов обучения ИЯ и направивший работу отечественных педагогов по освоению и использованию новых методов [12, с. 116–117]. Многочисленные публикации сторонников интенсивных методик показали, что правильное их применение позволяет достичь впечатляющих результатов в обучении ИЯ как по объему усвоенного, так и по срокам обучения. Однако все эти позитивные достижения не могут скрыть того факта, что применение интенсивных методик как в средней школе, так и в вузе имеет серьезные ограничения, которые необходимо учитывать каждому преподавателю и при выборе «своего» метода, и при разработке собственного методического подхода, использующего идеи интенсификации.

Главной задачей интенсивного метода обучения ИЯ является овладение ИЯ в условиях жесткого лимита времени, а также выработка навыков и умений понимания устной речи на ИЯ в нормальном (естественном) или близком к нормальному темпе при практически неограниченной бытовой, общественно-политической и общенаучной тематике. При этом интенсивное обучение предполагает комплексно-параллельное развитие всех видов речевой деятельности, практически одновременное формирование навыков и умений аудирования, говорения и, с небольшой отсроченностью во времени, навыков и умений чтения и письма. При этом подразумевается, что неизбежные психологические перегрузки, вызванные обработкой и запоминанием сравнительно большого, по сравнению с традиционными методами, объема лексико-грамматического материала, снимаются за счет самой методики об-

учения (новизна методического приема, учет эргономических характеристик, наблюдение за психофизиологическим состоянием учащихся и т. д.).

Интенсивный метод обучения ИЯ первоначально разрабатывался для взрослой аудитории. В силу того, что «метод ключей» задуман для использования не только в студенческой аудитории, но и в старших классах гимназий и специализированных школ с углубленным изучением ИЯ, проанализируем возможности и целесообразность использования интенсивного метода в школе по трем основным аспектам, а именно: соотношение количества учебных часов по интенсивной методике и по государственному стандарту средней школы; сравнение программ обучения; результаты обучения по обычной (традиционной) методике и по интенсивной.

Хронологически интенсивный метод в средней школе применялся сначала в рамках внеклассных мероприятий. Л. Г. Денисова считает, что желательный минимум времени — 6 часов в неделю, т. е. три занятия по два часа каждое, в крайнем случае — три часа в неделю, т. е. три занятия по одному часу.

«В противном случае все остальные рекомендации автора превращаются в теоретические, абстрактные, неприемлемые для школы рассуждения» [6, с. 69–76]. Близкую оценку ситуации мы находим и у Н. В. Елухиной: «Одним из основных отличительных признаков интенсивных методов обучения ИЯ является концентрированность учебных занятий (от 10 часов в неделю — полунинтенсивный курс, до 20 часов в неделю — умеренно интенсивный курс, 7–9 часов в день — сверхинтенсивный курс). Очевидно, что эти параметры не соответствуют условиям обучения детей в средней школе, где сетка часов не превышает 1–6 часов в неделю. В этом случае правомернее говорить не об интенсивном об-

учении как таковом, а об интенсификации обучения» [8, с. 6–7].

Если говорить о втором аспекте, то, применительно к нашей ситуации, касающейся сути преподавания Я2, среди большого разнообразия моделей, зарекомендовавших себя положительно, выделим модель «второй иностранный язык в средней школе», существующую в нескольких вариантах, основными из которых являются: а) с 5 по 11 класс; б) с 7 по 11 класс; в) с 8 по 11 класс; г) с 10 по 11 класс. Совершенно очевидно, что интенсификация обучения в той или иной мере, в том или ином объеме, на том или ином этапе обучения ИЯ может быть использована в каждом из вышеперечисленных вариантов интересующей нас модели.

По мнению Л. Г. Денисовой, эффект от применения интенсивных методик в рамках модели «второй иностранный язык в средней школе» будет наиболее заметным на начальном этапе при обучении Я2 [7, с. 6–12]. Мы разделяем данную точку зрения, считая введение и закрепление больших объемов учебного материала в начале обучения Я2 оправданным по ряду причин. Во-первых, у учащихся уже имеется обширный опыт овладения структурами РЯ и Я1, что позволяет говорить о возможности изучения Я2 в более сжатые сроки на основе принципа сознательности, с использованием методически релевантных и нерелевантных сходств и различий между языками. Во-вторых, налаженное взаимодействие краткосрочной и долгосрочной памяти в результате овладения Я1, безусловно, будет способствовать более активному запоминанию лексики Я2 (в первую очередь, это касается близкородственных языков, где наиболее высока узнаваемость корневых морфем слов Я2). Важным аргументом в поддержку данной точки зрения является также сама организация процесса обучения Я2, которая резко отличается от предшест-

вующей модели, применявшейся при обучении Я1, что, безусловно, может положительно повлиять на создание благоприятного фона обучения и дать новый импульс как внешней, так и внутренней мотивации учащихся.

Созданная первоначально для условий курсового обучения методика интенсивного обучения ИЯ, естественно, требует определенной коррекции при перенесении на почву средней школы. Возникает необходимость в переподготовке учителей, в создании новых учебных курсов, соответствующих условиям школьного обучения, в учете социально-возрастных и интеллектуальных особенностей школьников. Экспериментальная работа показала, что суггестопедическая методика может использоваться при работе со всеми возрастными группами, однако старший этап обучения предоставляет больше всего возможностей [7]. Аргументируя свою точку зрения, специалисты приводят в качестве доказательной базы: наибольшую степень сформированности личности, обширный информационный запас, стремление к познанию мира через общение с новым кругом лиц, наличие исходной языковой базы.

Что касается сравнительных характеристик результатов, полученных при применении интенсивной технологии и традиционной, здесь следует выделить следующие моменты, подтверждающие эффективность суггестопедического подхода: создание сильной мотивации обучения; преодоление психологических барьеров, в частности, барьера страха перед говорением на ИЯ и барьера страха перед возможностью сделать ошибку; высокая немедленная результативность обучения; предъявление и усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц; умение использовать полученный языковой материал не только в целях порождения собственных высказываний, но и при по-

нимании речи собеседника и при чтении оригинальных текстов в рамках тематики, предусмотренной программой.

Подытоживая сказанное, можно сделать следующие выводы: основным принципиальным отличием интенсивного метода от традиционного является распределение времени; интенсивный метод не применим в полном объеме для изучения школьной программы по ИЯ; востребованы в рамках школьного обучения могут быть лишь отдельные приемы.

Теперь, с учетом вышесказанного, определим место, которое мог бы занять «метод ключей» как в системе вузовского, так и в системе школьного образования. «Метод ключей», являясь интенсивной технологией по обучению информативному чтению и рассчитанный примерно на 20–40 часов (в зависимости от изучаемых пар языков, времени, отведенного на изучение Я2 и ряда других

факторов), в первую очередь, предназначен для студентов языковых факультетов и школьников старших классов гуманитарных гимназий (10–11 классы), имеющих возможность в рамках наличной сетки часов изучить еще один ИЯ. Эта точка зрения абсолютно коррелирует с общепризнанным мнением о том, что особую значимость интенсивная система обучения приобретает на старших этапах в условиях средней школы. Однако данный факт не исключает возможности использования нашего методического приема в самых разнообразных аудиториях, так как языковая компетенция является непреложным условием при освоении любой области знаний, а без чтения оригинальной научной литературы по специальности невозможно сегодня представить современного специалиста, ставящего перед собой амбициозные научные цели и задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев П. М., Герман-Прозорова Л. П., Пиотровский Р. Г., Щепетова О. П. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков // Статистика речи и автоматизированный анализ текста. — Л., 1974. — С. 195–234.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. — М., 2003.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). — Обнинск, 2001. — 48 с.
4. Дарская М. А. Методика работы над вторым иностранным языком на первом этапе обучения (немецкий язык для студентов английского факультета) // Учёные записки МОПИ им. Н. К. Крупской. Т. 125. Иностранные языки. Вып. 11. Немецкий язык. — М., 1963. С. 3–28.
5. Дарская М. А. Метод сопоставления в преподавании иностранного языка (на материале датского языка) // Учёные записки МОПИ им. Н. К. Крупской. — Т. 125. Иностранные языки. Вып. 11. Немецкий язык. — М., 1963.
6. Денисова Л. Г. Интенсивная методика на внеклассных занятиях в школе // ИЯШ. — М., 1989. № 2, 3.
7. Денисова Л. Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе // ИЯШ. — М., 1995. № 4.
8. Елухина Н. В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавании иностранного языка в средней школе // ИЯШ. — М., 1990. № 6.
9. Жучкова И. А. Методика проведения вводного курса при обучении немецкому языку на базе французского (на факультетах иностранных языков педвуза): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1970. — 27 с.
10. Залевская А. А. Контрастивный анализ // Введение в психолингвистику. — М., 1999. С. 294–297.
11. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым иностранным языком в психолингвистическом аспекте. — Тверь, 1996. — 196 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

12. *Китайгородская Г. А.* Создан проблемный совет по интенсивным методам обучения иностранным языкам // ИЯШ. — М., 1976. № 3.

13. *Никкель Г.* Контрастивная лингвистика и обучение иностранным языкам // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XXV — М., 1989.

14. *Овсянников А. О.* Интенсивное обучение чтению на испанском языке франкоговорящих учащихся: Учебно-методическое пособие-самоучитель. — СПб., 2001. — 30 с.

15. Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений Межрегиональной научно-методической конференции. Часть 1 / Под ред. проф. В. В. Сафоновой. — М., 1999. С. 40–41.

16. *Тимченко В. В.* Инновационная деятельность в вузе // Актуальные вопросы современного университетского образования: тезисы докладов. — СПб., 2004.

17. *Черниговская Т. В., Баллонов Л. Я., Деглин В. Л.* Билингвизм и функциональная асимметрия мозга // Труды по знаковым системам. — Тарту, 1984. № 16.