

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

В статье рассматривается вопрос о сути интенсивного обучения грамматике английского языка. Разработан экспериментальный курс обучения грамматике английского языка в интенсивном режиме, новизна которого заключается в формировании механизмов англоязычной речи путем многократного повторения нового материала с ранее изученным в языковых, предречевых и речевых действиях. Обучение на основе алгоритмизированной системы упражнений способствовало значительному росту уровня грамматической компетенции студентов.

Ключевые слова: интенсификация, интенсивный, методика, грамматика, компетенция, механизмы речи, активизация, система, микротекст.

Одной из главных особенностей развития современного общества является увеличение потока информации, которую необходимо усвоить будущему специалисту. Немаловажным является то обстоятельство, что предлагаемый для изучения объем информации постоянно увеличивается и обновляется. При этом от будущего специалиста требуется не только способность усвоить большой объем материала в сжатые сроки, но и умение анализировать полученную информацию, выделять главное, отсекают второстепенное. В связи с этим, с нашей точки зрения, в современных условиях развития общества особую актуальность приобретают интенсивные методы обучения, в частности интенсивное обучение иностранным языкам. Рассмотрим понятие интенсивного обучения и проанализируем его значимость.

Заметим, что термин "интенсификация", в целом рассматривается как повышение производительности труда без увеличения затрат времени. По отношению к процессу обучения интенсификация предполагает рост объема изучаемого материала без увеличения при этом временных затрат, а также усилий со стороны студентов и педагога, т.е. в ускорении сроков усвоения.

В отечественной психологии рассматривались разные аспекты интенсификации обучения. В.В. Давыдов разработал концепцию об укрупнении единиц усвоения учебного материала, а также о целесообразности устранения повторов в учебных программах. Это обеспечивало экономию учебного времени, а также ускоряло процесс усвоения программного материала и давало возможность внести в обучение дополнительные, необходимые для учащегося разделы учебных предметов [2]. Л.В. Занков предлагал использовать высокий уровень трудности изучения учебного материала при быстром темпе усвоения, стимулируя при этом общее развитие учащихся [3].

Развитие интенсивных или ускоренных методов обучения иностранным языкам в середине прошлого века было вызвано возросшей потребностью овладения иностранными языками в сжатые сроки и с узкопрактическими целями, а именно овладение языком делового общения, разговорной речью и т.п. Методика интенсивного обучения получила свое первоначальное развитие в середине 60-х гг. в Болгарии, где Г. Лозановым были разработаны основы суггестопедического метода обучения иностранным языкам. Данный метод получил дальнейшее развитие во многих странах мира применительно к преподаванию разных дисциплин.

Что касается отечественной педагогической науки, то на основе суггестопедического метода были разработаны различные модификации по отношению к обучению иностранным языкам. Так, следует выделить следующие методы: 1) эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер); 2) суггестокрибернетический (В.В. Петрушинский); 3) метод ускоренного обучения взрослых (Л.Ш. Гегечкори); 4) метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская); 5) метод погружения (А.С. Плесневич); 6) курс речевого поведения (А.А. Акишина); 7) "экспресс-метод" (И. Давыдова) 8) "интелл-метод" и многие другие [5, с.171].

Очевидно, что каждый из вышеперечисленных методов характеризуется соответствующими особенностями, но в целом можно отметить, что все интенсивные методы обучения направлены на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов и создании ситуаций искусственного погружения в языковую среду.

Кроме того, еще одной общей особенностью интенсивных методов является стремление к активизации резервных психологических возможностей обучаемых. Этому способствует применение таких способов организации занятия, которые не используются в традиционном обучении. Так, в процессе обучения уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, созданию положительного психологического климата в группе, стимулированию мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении изучаемого материала и его активизации в речи.

Несмотря на достаточно высокую эффективность обучения, что доказывает целесообразность применения интенсивных методов, следует отметить наличие ряда недостатков.

Прежде всего, необходимость высокой концентрации учебных часов для создания эффекта погружения в иноязычную среду, ограничивают использование интенсивных методов обучения. Удовлетворение данного требования возможно только в малокомплектных группах в рамках специально организованных курсов либо центров интенсивного обучения. Очевидно, что в условиях высшего учебного заведения при постоянном сокращении учебных часов использование интенсивных методов не будет характеризоваться высокой результативностью.

Кроме того, известно, что одним из основополагающих психолого-педагогических принципов интенсивного обучения иностранным языкам является принцип глобального подхода к овладению речевой деятельностью, что предполагает неосознанное изучение языковых структур, поскольку студент вначале усваивает целостные коммуникативные блоки. Иными словами, обучение идет от речи к языку. Грамматика при этом не является целью обучения. Заметим, что подобное неосознанное усвоение языковой структуры языка характерно при овладении родным

языком. Это означает, что изучающий второй язык учится практическому владению языком без изучения его системы. Большую роль при этом играют подражание и интуитивное усвоение языка, без знания его лингвистических норм. Это требует создания искусственной языковой среды, что обеспечило бы студентам необходимое для формирования языкового навыка количество повторений. Создание подобной языковой среды в условиях среднего или высшего учебного заведения не представляется возможным.

Таким образом, очевидно, что в процессе обучения иностранным языкам, в соответствии с основными принципами интенсивных методов, недооценивается значимость изучения грамматической системы языка, которая, как известно, играет очень важную роль в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов.

Так, современная лингвистика особо подчеркивает тот факт, что язык представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых знаков. В свою очередь, языковые знаки образуют микросистемы внутри общей макросистемы языка. Каждая языковая микросистема характеризуется соответствующей структурой, которая образована языковыми единицами, объединенными общей функцией выражения мыслей. При этом грамматическая подсистема имеет основополагающее значение как главное средство организации информативной стороны высказываний. Именно благодаря грамматической стороне речи языковые знаки реализуют свое потенциальное значение в процессе речевой деятельности как смысловая часть грамматически организованного текста [1].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что интенсивное изучение грамматики является актуальным и востребованным на современном этапе развития и совершенствования системы образования.

Для реализации данного направления нами был разработан экспериментальный курс изучения англоязычной грамматики в интенсивном режиме. Новизна предлагаемого курса, который в настоящий момент проходит апробацию на базе ряда школ и высших педагогических учебных заведений Украины, заключается в том, что за счет многократного и обязательного повторения нового материала со всем ранее изученным в языковых, предречевых и речевых действиях, достигается сформированность механизмов англоязычной речи. Темп и объем усвоения грамматических единиц нарастают постепенно от становления умений употребления одного языкового явления к другому.

Активизация каждой грамматической единицы начинается с получения теоретических знаний на рецептивном и репродуктивном уровне. Приобретение теоретических знаний осуществляется с помощью правил-инструкций, которые используются только в том случае, если изучаемая грамматическая единица не имеет аналогичного соответствия в родном языке обучаемых. В случае наличия аналогичной грамматической структуры в родном языке студентов, соответствующая языковая единица усваивается непосредственно в процессе учебно-речевой деятельности.

Формирование языковых навыков употребления предполагает выполнение однотипных операций с ними. Для этого они употребляются с изученными ранее грамматическими единицами на уровне словосочетания и предложения.

Дальнейшая активизация изучаемых грамматических единиц осуществляется на уровне микротекстов, состоящих из ряда взаимосвязанных по смыслу разнотипных предложений. Согласно Р.Ю. Мартыновой различают следующие виды таких микротекстов:

- микротексты, состоящие из одного изучаемого грамматического элемента. Например: *My name is Kate. I am 27. I am not very tall. I am slender. My hair is brown and my eyes are green. I am from Ukraine. I am from Odessa*

- микротексты, состоящие из всех изучаемых грамматических единиц. Например: *I am a reporter. This is my flat. It's a big flat in the centre of Odessa. There are four rooms, a kitchen and a bathroom in my flat. That is my car. It's modern but not very expensive.*

- микротексты, состоящие из всех изучаемых грамматических единиц в сочетании с ранее изученными. Например: *I have got a family. My family is not very big. I have got a father, a mother and a younger brother. My father is a businessman. He is the owner of a building company. My mother is a designer. She has got a boutique. My brother is a student. He is a future lawyer. Now he is practicing as an assistant of a lawyer in my father's company. He can become a very good lawyer. I also have got a boyfriend. He is a professional photographer. His name is Jason. He is from London. Jason is a very handsome young man.*

Способность прочитать или прослушать текст третьего вида на иностранном языке и воспроизвести его на родном языке без искажения содержащейся в нем информации, является признаком сформированности у студентов рецептивных умений употребления грамматических единиц. Способность прослушать или прочитать текст третьего вида на иностранном языке и воспроизвести его на иностранном языке будет признаком сформированности у студентов умений употребления грамматических единиц на репродуктивном уровне [4].

Как показали предварительные результаты эксперимента, изучение англоязычной грамматики по предложенной алгоритмизированной системе упражнений, способствовало значительному росту уровня грамматической компетенции студентов.

Исследование проводилось в течение 9 учебных недель среди студентов 2-3 курсов гуманитарных факультетов. В течение данного времени студенты освоили 1 и 2 циклы экспериментального учебного пособия "Грамматика английского языка в интенсивном режиме" Р.Ю. Мартыновой и И.А. Татариной. В процессе изучения вышеназванных циклов рассматривались следующие темы: глаголы *to be* и *to have* в форме настоящего неопределенного времени, грамматическая конструкция *there to be*, конструкция *to be going to*, настоящее неопределенное время (*The Present Indefinite Tense*), а также множественное число имен существительных, притяжательный падеж имен существительных и модальный глагол *can*. В процессе экспериментального обучения у студентов была сформирована способность активно использовать изученные грамматические конструкции в устной и письменной речи, свободно оперировать ими в неподготовленной речи, самостоятельно продуцировать высказывания на основе изученных грамматических единиц. В начале и конце обучения студентам была предложена контрольная работа, которая состояла из: 1) устного перевода карточек, содержащих весь грамматический и лексический материал пособия; 2) письменного перевода данных карточек; 3) диктанта в виде диалогов, содержащих весь изученный грамматический и лексический материал; 4) написание сочинения на заданную тему.

По каждому из предложенных видов работы было проанализировано количество ошибок, сделанных в устном либо

письменном виде деятельности, и выведено среднее количество ошибок на одного студента в устном переводе, диктанте и письменной речи. В соответствии с полученными результатами были составлены таблицы 1 и 2, демонстрирующие качество обучения согласно основным методическим принципам данного экспериментального пособия.

Как показывают данные, представленные в таблице 1, среднее количество ошибок на одного учащегося экспериментальной группы до начала обучения составило: 1) в устном переводе: до 11 фонетических ошибок и до 16 грамматических; 2) в диктанте: до 12 орфографических ошибок и до 17 грамматических; 3) в письменной речи: до 11 фонетических ошибок и до 18 грамматических. Очевидно, что уровень сформированности грамматической компетенции студентов являлся достаточно низким (см. табл. 1).

Согласно результатам, представленным в таблице 2, количество грамматических ошибок на одного студента экспериментальной группы в конце обучения значительно снизилось.

Таблица 1

Количество ошибок в среднем на одного студента экспериментальной группы в различных видах речевой деятельности до начала обучения

Количество студентов	Количество ошибок в устном переводе		Количество ошибок в диктанте		Количество ошибок в письменной речи	
	Фонетика	Грамматика	Орфография	Морфология	Фонетика	Морфология
1. Аксаментова А.	10	12	12	8	9	15
2. Иванова Н.	7	8	8	10	8	11
3. Казак И.	11	9	9	11	9	14
4. Кублашвили А.	7	10	10	12	7	13
5. Мальцева И.	8	14	11	15	9	17
6. Мошкова Д.	4	7	5	9	8	10
7. Пуксенко В.	6	10	7	10	7	12
8. Спивак Л.	8	9	5	9	6	9
9. Бжалава Л.	8	15	9	13	8	16
10. Бедрова А.	5	10	8	11	7	10
11. Лановая Н.	9	12	8	12	10	14
12. Лемец Е.	8	11	7	12	9	13
13. Пакис А.	10	16	8	17	11	18
14. Ризванова И.	6	8	7	6	9	10
15. Генрих О.	7	14	8	12	5	16
16. Зайденцаль И.	8	9	5	8	8	11

Так, в устном переводе количество фонетических ошибок составило от 1 до 6 (по сравнению с 11 до начала обучения), а грамматических – от 2 до 6 (по сравнению с 16 до начала обучения). В диктанте количество ошибок также снизилось, а именно: орфографических ошибок в среднем было допущено от 0 до 6 (по сравнению с 12 до начала обучения), а грамматических – от 0 до 4 (по сравнению с 17 до начала обучения). Что касается письменной речи, то здесь количество фонетических ошибок составило от 0 до 6 (было 11), а грамматических – от 0 до 4 ошибок в среднем на одного студента (по сравнению с 18 до начала обучения) (см. табл. 2).

Таблица 2

Количество ошибок в среднем на одного студента экспериментальной группы в различных видах речевой деятельности в конце обучения

Количество студентов	Количество ошибок в устном переводе		Количество ошибок в диктанте		Количество ошибок в письменной речи	
	Фонетика	Грамматика	Орфография	Морфология	Фонетика	Морфология
1. Аксаментова А.	4	6	6	2	4	4
2. Иванова Н.	3	2	2	1	3	0
3. Казак И.	5	3	2	4	4	4
4. Кублашвили А.	4	3	2	4	2	2
5. Мальцева И.	4	5	3	3	4	3
6. Мошкова Д.	1	2	0	3	2	0
7. Пуксенко В.	2	2	2	2	2	2
8. Спивак Л.	4	4	6	4	4	4
9. Бжалава Л.	3	4	5	3	6	5
10. Бедрова А.	1	5	4	2	4	3
11. Лановая Н.	6	5	6	2	3	2
12. Лемец Е.	3	4	6	4	5	2
13. Пакис А.	5	6	6	2	5	1

14. Ризванова И.	2	2	2	0	0	2
15. Генрих О.	3	6	4	2	2	3
16. Зайденцаль И.	3	2	0	0	3	2

Таким образом, основываясь на результатах, отображенным в таблицах 1 и 2, можно заключить, что среднее количество ошибок на 1 студента данной экспериментальной группы в каждом виде речевой деятельности существенно снизилось, что позволяет сделать вывод об эффективности предложенного экспериментального курса обучения грамматике. Полученные данные также подтверждают перспективность и актуальность дальнейшего развития интенсивного обучения англоязычной грамматике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох. – М.: Высш. школа, 1994.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища шк., 2004.
5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – М., 2002.

Подано до редакції 17.12.10