

НОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГРАММАТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Н.В. Лосева

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) МИД России*

Аннотация: В условиях генерализации высшего образования и, как следствие, снижения среднего уровня базовой подготовки студентов, кризиса образовательной системе, находящейся в ситуации непрерывного реформирования, а также существенных изменений в мотивационной сфере нового поколения, можно говорить о новой педагогической реальности, в которой преподаватели вузов оказались во втором десятилетии 21 века.

В статье рассматриваются основные параметры новой педагогической реальности, в первую очередь, мотивационные сдвиги у нового поколения студентов: конкретизация и атомизация целей обучения, усиление прагматической мотивации в ущерб общепознавательной. Новая ситуация диктует необходимость в пересмотре и активизации подходов к преподаванию иностранного языка. При обучении грамматике предлагается учитывать специфику интерязыка (промежуточного языкового кода) обучающегося, управлять формированием алгоритмов и стратегий учебной и речевой деятельности.

Ключевые слова: мотивация обучения; методика преподавания французского языка; интерязык; разработка УМК; система упражнений

Abstract: The article deals with the main tendencies of higher education such as its generalization and the consequent decrease of the average student background level, the crisis of the educational system being constantly reformed. The article gives an overview of the major characteristics of the new pedagogical reality, primarily, the motivational shifts in the new student generation: specification and atomization of educational goals and objectives, strengthening of pragmatic motivation against cognitive interest. This situation leads us to reconsider our approaches to the foreign language teaching. While teaching grammar we suggest taking into account specific learners' interlanguage features, managing the formation of algorithms and strategies of educational and speech activities.

Ключевые слова: educational motivation; second language acquisition; interlanguage; conception of manuals; system of exercises

Система образования в России в первой четверти 21 века переживала сложный период. Многие ставят под сомнения результаты ее практически непрерывного реформирования на протяжении двух десятков лет.

Пытаясь обозначить основные, на наш взгляд, параметры той новой педагогической реальности, в которой оказались в настоящий момент преподаватели вузов, в первую очередь следует отметить генерализацию высшего образования, иначе говоря, тенденцию к росту процента получающих высшее образование на уровне одного поколения. По данным исследований, проведенных специалистами Высшей школы экономики, в 2014 году 80,9 % выпускников школ поступили в вузы. И эта цифра выросла на 11 процентов за

три года (69,6% в 2011 году) [1]. Если предположить, что уровень подготовки выпускников школ не растет в той же прогрессии, то это означает, что средний уровень студентов падает.

Во-вторых, приходится с сожалением признать факт падения престижности педагогической профессии и, как следствие, снижения общественного статуса преподавателя и его авторитета в обществе. При этом не снижается уровень требований учеников, студентов, родителей к преподавателю. В условиях, когда школа и вуз предоставляют «образовательные услуги», преподаватель считается ответственным за знания ученика, в то время как обучаемый все прочнее утверждает в пассивной роли клиента.

В-третьих, наблюдается процесс конкретизации и «прагматизации» целей образования как в том, что предлагает сама образовательная система, так и в том, что ожидает от нее потребитель (школьник и студент). Здесь следует упомянуть концепцию «полезного знания». Дж. Мокир определил «полезные знания» как «орудия, которые мы применяем в игре против природы» и заявил об их решающем значении в достижении экономического роста и процветания общества [2, с. 82]. Узко и упрощенно понятая, эта концепция трансформировалась в сознании некоторых администраторов в идею о бесполезности знания теоретического, фундаментального, об архаичности классического образования. Новая «рациональность» в подходе к образованию привела к тому, что сейчас школьники осваивают только те предметы, по которым они сдают ЕГЭ и только в том объеме, который требуется программой экзамена. Общая культура не может от этого не страдать.

И, конечно же, важнейшим фактором стал приход информационных технологий, влияние которых на образование неоднозначно. В результате создания интегрированного информационного поля и практически неограниченного доступа к нему в сознании молодого поколения возникло смешение понятий «знание» и «информация», «факт» и «оценочное суждение», «истина» и «мнение».

Таким образом, на нашем горизонте появился «неопознанный педагогический объект» – современный студент, *modus operandi* которого не всегда понятен поколению преподавателей среднего возраста. Нашумевшая теория поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, определяет новое поколение (поколение Y, поколение Миллениума), как поколение «электронных людей». «Для них мобильные телефоны, различные гаджеты и интернет стали привычной действительностью. В систему ценностей этой группы уже включены такие понятия, как гражданский долг и мораль, ответственность, но при этом на первый план выходит немедленное вознаграждение, стремление к комфортным условиям труда, высокая мобильность» [3, с. 5].

Итак, прежде всего, новое поколение – это поколение компьютера и айфона. И полагаю, что нам еще предстоит в полной мере осознать роль этих непременных атрибутов человека 21 века. Гаджеты сегодня перестали быть

просто инструментами, они непосредственно включены в деятельность, в том числе и учебную, им современный человек делегирует многие важнейшие функции, в том числе функции памяти. Сегодня, когда любая информация добывается одним кликом, современный молодой человек не стремится активизировать свою долговременную память. Зачастую он удерживает в сознании только то, что необходимо для выполнения текущей операции (например, для выполнения упражнения по грамматике), по завершении которой информацию можно стереть из собственной памяти, ведь она всегда найдется в компьютере. Мы получаем своеобразный симбиоз человеческого и искусственного интеллектов, а развитие технического прогресса в ближайшее время продемонстрирует нам, какая из этих составляющих окажется доминирующей.

Новое поколение можно иначе назвать «поколением Барби», имея в виду, что эти молодые люди с детства привыкли к материальности и детальной прорисованности всего, с чем они имеют дело, начиная с игрушек, которые в точности имитируют реальные предметы, и кончая возможностью увидеть на экране в разных проекциях любой объект, с которым они хотят познакомиться. Обратной стороной этих возможностей стало снижение способности воображать, восстанавливать объект по нескольким характерным признакам, а применительно к языку – достраивать контекст для выявления сути высказывания.

Новое поколение часто упрекают в том, что оно мало читает. Что, к сожалению, верно в отношении художественной литературы. Постоянно имея дело с текстами в интернете, молодые люди привыкают к сжатому способу изложения информации и линейной структуре текста (при наличии разветвленного гипертекста).

Люди Миллениума выросли в комфортной среде. Жизненное благополучие для них является нормой. Стремясь поддержать это благополучие, они ставят перед собой конкретные, реально достижимые цели.

Что же происходит с образовательной мотивацией этого поколения прагматиков? Общепознавательная мотивация отходит на второй план, вернее становится абстрактной, неконкретизированной целью. На первый план выходит прагматическая мотивация, которая атомизируется, ориентируясь на сиюминутные цели. Такие конкретные цели, как выполнение домашнего задания, сдача экзамена, получение хорошей оценки, становятся определяющими, заслоняя цели глобальные (самосовершенствования, познания, развития). Для достижения конкретной цели студент разрабатывает технические приемы, стратегии, алгоритмы. При этом интеллектуальные усилия нацелены на выработку оптимального (самого быстрого, наименее трудозатратного) решения, а общий смысл деятельности зачастую теряется. Оптимальное решение может оказаться сомнительным с морально-этической точки зрения (списать, найти ответы в Интернете, воспользоваться электронным переводчиком во время контрольной работы). Однако в наше время глобализованной информации и слияния человека с его компьютером

такие модели поведения многим уже представляются нормальными. Другие стратегии могут быть более корректными, но столь же бесполезными для целей интеллектуального развития и познания.

Применительно к преподаванию иностранного языка это означает, что глобальные цели (повысить свой культурный уровень, овладеть новым средством общения и получения информации и т.д.) остаются в области абстракции. Но и более конкретные цели (овладеть некоторым полезным грамматическим навыком), атомизируясь, сводятся к решению прагматической задачи. Выполнение отдельного упражнения превращается в самоцель. Освоение любого грамматического правила трансформируется в выработку конкретных алгоритмов действия, которые могут оказаться полезными, экстраполируемыми на реальную речевую деятельность, но могут оказаться и чисто механическими. Например, правило замены подлежащего придаточного предложения относительным местоимением *qui*, а прямого дополнения – местоимением *que* с успехом применяется студентом при выполнении упражнений на трансформацию. В упражнениях на перевод студент использует иной алгоритм: «который» значит *qui*, «которому» – *que*. То есть для каждого упражнения формируется собственный операциональный алгоритм, но при механическом выполнении упражнений ни один из них не будет успешно экстраполирован на ситуацию спонтанной речи. Успех освоения структуры будет достигнут только, если в результате многократных повторений похожих структур студент выведет для себя правило синтагматической сочетаемости: вслед за *qui* идет глагол-сказуемое, а после *que* – подлежащее нового предложения, что позволит легко порождать корректные высказывания. Ведь в ситуации реальной речи, которая разворачивается линейно, в соответствии с законами синтагматики, именно такие связки, варианты сочетаемости позволяют корректно достроить начатое высказывание. Это означает, что задача разработчика системы упражнений заключается в том, чтобы поэтапно подвести студента к формированию полезного алгоритма, поскольку сам обучающийся часто генерирует ложные алгоритмы, которые могут стать источником ошибок.

К сожалению, для преподавателя-практика сознание обучающегося остается черным ящиком. Механизмы усвоения законов языка и языковых структур, трансформации правил в алгоритмы, равно как и механизмы понимания речи и речепорождения, несмотря на успехи психологии и нейрофизиологии, по-прежнему остаются для нас загадкой. Отрадно, что лингвистика и методика преподавания языка в последнее время активно обращаются именно к этим аспектам исследования речевой деятельности, но результаты пока еще очень ограничены и поэтому слабо применимы на практике. Преподаватели и разработчики методик оперируют косвенными методами: сравнение того, что обычно обозначают английскими терминами *input* (информация на входе) и *output* (информация на выходе), интроспекция, наблюдение за поведением обучающихся в процессе учебной деятельности, анализ речевых произведений не только в плане фиксации ошибок, но и в плане

наблюдения за процессом формирования индивидуального речевого кода обучающегося.

До сих пор мы слабо представляем себе, каким образом языковой код (парадигма) трансформируется в речевой код, имеющий синтагматический характер и ориентированный на осуществление речемыслительных действий. Все это происходит в черном ящике, и успешность процесса обучения зависит от индивидуальных интеллектуальных стратегий, применяемых обучаемым. При этом в языковом сознании искусственного билингва (или мультилингва) складывается так называемый «интерязык», отличный от естественного языка носителей, подвижный, изменчивый, лакунарный, отмеченный интерференцией с родным и первым иностранным языками.

Когда в начале 2000 годов остро встала проблема нехватки современных учебников по французскому языку для русскоговорящих студентов, коллектив преподавателей МГИМО занялся созданием серии УМК «Le français.ru». В начале работы мы видели свою задачу в том, чтобы, сохранив лучшее из традиций отечественной методической школы, несколько модернизировать подходы и обогатить их современными достижениями методики, в том числе зарубежной. Сильными сторонами отечественной методической школы всегда считались системность подачи языкового материала и тщательность его отработки. При этом сам подход был формальным (от формы к значению), грамматикализованным (правила подавались в строгой научной форме и были выражены довольно сложным метаязыком). Безусловным плюсом был акцент на осознанность усвоения материала и на предупреждение ошибок. По сути, это был своеобразный симбиоз переводного и трансформационного методов. Предполагалось, что тот языковой код, который формируется в сознании студента под строгим контролем преподавателя, пошагово, априори безошибочен и позволяет студенту порождать только грамматически правильные высказывания. При этом ошибки студентов воспринимались как досадные сбои системы. На определенном этапе (вторая половина 20 века) такой подход был довольно эффективным.

Западные методики, расширение международных контактов, некоторая демократизация образовательной системы привели к тому, что в практике обучения иностранным языкам произошли важные сдвиги. Была осознана необходимость ориентировать обучение на активные виды речевой деятельности, прежде всего на спонтанную речь в монологической и диалогической формах. В преподавании стали успешно применяться творческие виды работы, ролевые игры, проектная методика и т.д. И в это момент оказалось, что «проседает» как раз то традиционно сильное направление, которым мы всегда гордились, а именно тренировочный этап усвоения структур иностранного языка.

Прежде всего, идея контролируемости процесса формирования языкового кода оказалась мифом. Преподаватель мог контролировать выучивание правил и качество выполнения тренировочных упражнений, но не механизм трансформации правил в индивидуальные алгоритмы. В результате чего

студенты, овладевая огромным пассивным запасом, продолжали испытывать сложности в спонтанной речи. Традиционный набор механических упражнений, нацеленных на усвоение языкового материала, начал давать серьезные сбои у нового поколения обучаемых.

Сегодня наши стандартные педагогические подходы сталкиваются с обходными стратегиями обучаемых. Ориентация на мелкие атомизированные цели и ослабление общепознавательной мотивации приводят к тому, что механическое упражнение и выполняется сугубо механически, без опоры на смысл и без осознания его места в процессе обучения. Иначе говоря, студент не задает себе вопрос «зачем я это делаю?», а просто получает удовлетворение от выполнения задания наиболее быстрым и эффективным способом. Кроме того, возвращаясь к мысли об изменениях в функционировании памяти у нового поколения студентов, мы замечаем, что быстро выполненное механическое задание, практически мгновенно стирается из памяти, как уже ненужная информация. В выполнении механических упражнений участвует кратковременная память, которая, по словам А.А. Леонтьева, «связана, прежде всего, с первичной ориентировкой в окружающей среде и поэтому направлена главным образом на фиксацию общего числа вновь появляющихся сигналов вне зависимости от их информационного содержания». Она «соотнесена с конкретным деятельностным актом. Это запоминание «покуда нужно» [4, с. 189]. Активизация же долговременной памяти связана с осознанием необходимости зафиксировать информацию или способ действия, сохранить их с прицелом на будущее. Но ведь в действительности, в какой-то момент правило и должно стереться из памяти, а языковые структуры должны закрепиться в сознании в свернутых формах. Говорящий на родном языке говорит так, «как если бы он знал правила». То есть правило в эксплицитной форме стирается, свертывается, а говорящий прямо ассоциирует структуру с речемыслительной операцией, включенной в конкретное речевое действие. Проблема только в том, что сегодняшней студент стирает информацию о речевом действии из памяти до того, как структура закрепились в качестве оператора, полагая, что этот процесс происходит сам собой, что упражнение действует автоматически, как таблетка от головной боли.

Если процесс трансформации языкового кода в речевой проходит неосознанно, не контролируется ни преподавателем, ни обучающимся, то в действие приходят стратегии, свойственные интерязыку: упрощение, оптимизация, выбор универсального варианта, выбор «удобной» формы, калькирование с родного или первого иностранного языка. Для того, чтобы корректировать действие стратегий интерязыка, преподаватель должен четко осознавать, что существует «прескриптивная грамматика того или иного языка как продукт логико-рационального анализа и грамматика как достояние пользующегося индивида, являющаяся продуктом *своеобразной переработки речевого опыта* [...] Только первую из названных грамматик можно выучить, в то время как вторую человек должен выработать сам» [5, с. 35]. А значит, современные активные подходы к преподаванию иностранного языка должны

быть направлены на выработку индивидуальной грамматики пользователя для целей коммуникации.

Применительно к новым условиям многие привычные типы упражнений теряют эффективность, а постановка заданий нуждается в трансформации. Например, типичные для классических учебников упражнения с заданием «прочитайте и пронаблюдайте» или «прочитайте и переведите», построенные на основе отдельных фраз из литературных текстов, сегодня представляются малоэффективными, поскольку студент никак не ассоциирует себя с автором литературного текста, не стремится «присвоить» структуру, которая остается для него внешним фактом чужого языка и быстро забывается. Упражнения такого плана полезны, только если они даются в качестве корпуса, из которого студент должен собственными эвристическими усилиями вывести правило. Если же они следуют за эксплицитно сформулированным правилом, то выглядят архаично. Столь же архаичны упражнения с заданием придумать предложения с данными словами или структурами. Зачастую бесполезными оказываются задания на лексическую и синтаксическую синонимию. Если заменяемое слово или структура проще и удобнее навязываемого эквивалента (и к тому же выучена первой), то в силу стратегии оптимизации, свойственной интерязыку, именно эта первая структура и закрепится, эквивалент же будет отвергнут и стерт из памяти. Простые трансформации, касающиеся фраз, взятых вне ситуации и вне контекста, как правило, активизируют только оперативную память и могут пройти абсолютно бесследно. Упражнения на заполнение пробелов (особенно при ограниченном числе заполняющих слов) решаются студентами как ребус, при этом смысл контекстов часто вообще игнорируется.

Как мы видим, преподавателю сегодня приходится освобождаться от многих стереотипов. Однако это не означает, что мы должны полностью отказаться от привычных форм работы. Следует лишь пересмотреть подходы, постоянно контролируя осознанность выполнения заданий и выстраивая систему упражнений так, чтобы в конечном итоге прийти к формированию продуктивного алгоритма.

Для обеспечения эффективности тренировочного упражнения иногда достаточно облечь его в аудио форму или связать с визуальной невербальной информацией, что способствует концентрации внимания на смысловой составляющей. Но главным для обеспечения эффективного усвоения и присвоения структуры представляется ассоциирование формы с функцией, позиционирование изучаемой структуры как оператора для совершения того или иного речемыслительного действия. Этой цели служат упражнения, построенные, как ситуативные модели, предлагающие решить прагматическую задачу посредством изучаемой структуры. Например, французский герундий (*gérondif*) можно позиционировать как оператор для описания образа действия: *Comment ouvre-t-on la portière ? – On ouvre la portière en appuyant sur le bouton.* (Как открывается дверца? – Дверцу можно открыть, **нажав** на кнопку.) Поэтому задание может быть сформулировано, как предложение ответить на

вопрос товарища «*Как это сделать?*» в заданных ситуациях, используя герундий. Наблюдения над речевыми произведениями студентов показывают, что они часто расширительно избирают в качестве оператора способа действия предлог *par*. Отсюда типичные ошибки: **par appuyer*, **par appuyant*, **par la clé*. Повышенная частотность употребления предлога *par* в интерязыке студентов указывает на ощущение необходимости в вербализации инструментальной функции. Но ложный, якобы универсальный оператор находится студентами, вероятнее всего, по аналогии с английским *by*. При этом студент может быть прекрасно осведомлен о существовании герундия и безошибочно употребит его в тренировочном упражнении, но не эта форма возникнет в его сознании в связи с необходимостью выразить инструментальное отношение или способ действия в спонтанной речи. Ведь проблема интерязыка часто заключается не в отсутствии нужной формы в наличном репертуаре, а в выборе формы и в отсеке некорректных вариантов. То есть даже если студент знает, что герундий может употребляться в значении образа действия, ему кажется, что предпочтительнее (проще, естественнее и т.д.) выразить это значение иным способом. Поэтому закрепление структуры в качестве оператора речемыслительного действия представляется принципиально важным этапом становления грамматики интерязыка, без которого изучение нормативной грамматики зачастую остается пустым звуком.

Что касается заданий на перевод с родного языка на иностранный, которыми всегда изобиловали классические отечественные учебники, мы по-прежнему считаем их полезными. В свете теории интерязыка, который многими исследователями определяется как «промежуточный язык между родным и вторым» [6, с. 61], межъязыковая интерференция представляется неискоренимым и необходимым элементом формирования языкового сознания мультилингва. Грамотно составленные и качественно проверенные, переводные упражнения создают основу для конструктивного переноса языкового опыта и одновременно позволяют дифференцировать структуры, которые являются специфическими для разных языков. Возможно, следовало бы даже обогатить эту практику переводами с первого иностранного языка на второй.

Еще одним полезным, с нашей точки зрения, типом упражнений являются задания на продолжение или дополнение высказывания. Помещенные в естественный контекст (например, в диалог), такие высказывания имитируют процесс естественного линейного развертывания речи, создавая необходимые связи между парадигматикой и синтагматикой интерязыка.

Если же говорить о простых тренировочных упражнениях, направленных на запоминание форм (таких как спряжение глаголов, согласование прилагательных в роде и числе и др.), то современный уровень развития технологии позволяет перевести их в электронный интерактивный формат.

Главным же принципом построения работы над активной грамматикой является системность, включение всех выполняемых заданий в цепочку, организованную в направлении «от формы к функции», «от парадигмы к синтагме» и позволяющую студенту приобретать эффективные алгоритмы

порождения высказывания на иностранном языке. Необходимым элементом присвоения речевых структур должна быть осознанность, в противном случае мы рискуем получить поколение, которое станет приложением к собственному айфону.

Литература

1. *Клячко Т.Л.* Высшее образование: больше, лучше или дешевле? // Демоскоп Weekly. 2016, № 669-670 / Т.Л. Клячко – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2016/0669/tema02.php>
2. *Мокир Дж.* Дары Афины: исторические истоки экономики знаний [The Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy] / Дж. Мокир // Экономическая социология. – 2012. – Вып. 4. Том 13. – С. 81-94
3. *Зайцева Н. А.* Теория поколений: мы разные или одинаковые? / Н.А. Зайцева // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015. – № 2 (3) Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovye#ixzz4W3EESDLg>
4. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Едиториал УРСС, 2014. – 312 с.
5. *Залевская А. А.* Некоторые спорные вопросы теории двуязычия / А. А. Залевская // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С.33-47
6. *Панькин В.М., Филиппов А.В.* Языковые контакты: краткий словарь / В. М. Панькин, А. В. Филиппов. – М.: Флинта, 2011. – 158 с.

*Московский Государственный
Институт Международных
отношений (Университет)*

*Moscow State Institute of International
Relations*

*Лосева Н.В., профессор кафедры
французского языка
natloseva@gmail.com
Тел.: (499)128-14-67*

*Loseva N.V., professor of the Department
of French Language
natloseva@gmail.com
Тел.: (499)128-14-67*

NEW EDUCATIONAL REALITY AND ACTIVE METHODS IN TEACHING
FRENCH GRAMMAR