

ПРОЦЕС ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНТЕНСИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Одним з пріоритетних напрямів модернізації освіти є навчання іноземної мови. Воно створює умови для комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу, сприяє подоланню бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування. У свою чергу, лінгвістична та змістова складові іншомовного спілкування залежать від словникового запасу учнів і вміння оперувати ним у реальних комунікативних ситуаціях.

Однією з основних ланок навчання іншомовної комунікації загалом є знання й уживання іноземної лексики. Успішність досягнення цієї мети і від методів навчання, тому що саме вони враховують у більшій або меншій мірі дидактичні умови цілеполягання.

У зв'язку з цим ми намагатимемося проаналізувати одні із існуючих методів навчання лексики німецької мови, а саме інтенсивні, та визначити їх ефективність.

До групи інтенсивних методів навчання іноземної мови, за класифікацією А. Щукіна, входять сугестопедичний метод (Г. Лозанов, Г. Китайгородська) і його модифікація – релаксопедія (А. Востріков, С. Шварц) [14, с. 153].

Для порівняльного аналізу використання цих методів у навчанні лексики німецької мови ми виокремили такі параметри: добір обсягу і значеннєвого змісту лексики для вивчення на кожному з лексичних уроків (Під лексичними уроками ми розуміємо уроки, на яких вводиться та активізується нова лексична інформація); презентація, семантизація та сприйняття лексичного матеріалу, який вивчається; осмислення й запам'ятовування введеної лексики; здатність її трансформації для утворення нових лексичних одиниць та вживання всього вивченого в словосполученнях і реченнях; здатність її вживання в підготовленому і непідготовленому навчальному мовленні; здатність її вживання в умовах реальної мовленнєвої комунікації.

Грунтуючись на дослідженнях Л. Гейхмана, Г. Китайгородської, Г. Лозанова, А. Вострікова, І. Шварца та інших учених, розглянемо більш детально, яким чином наведені параметри реалізуються в інтенсивних методах навчання лексики німецької мови, що використовуються в шкільній практиці.

Сугестивні методи навчання мають деякі модифікації [2; 5; 6; 8; 13; 15; 16]. Одні з них (Г. Китайгородська, Г. Лозанов, М. Майорова) ґрунтуються на таких трьох узагальнених принципах: радості і ненапруженості; єдності пізнання і неусвідомлюваності; сугестивного взаємозв'язку. Ці принципи, як підкреслюють Г. Китайгородська і М. Майорова, знаходяться в єдності і в будь-який момент навчального процесу повинні реалізовуватися одночасно [7, с. 11].

Автори відзначають, що принцип радості і ненапруженості слід розуміти за ступенем псевдопасивності поведінки учнів відносно процесу навчання. Важлива не зовнішня поведінка учня, коли він тримається напружено і стимулює концентровану увагу, а його внутрішнє налаштування на навчання. Радість і ненапруженість не розвантажувальний етап, а постійна суть навчання [7, с. 12].

Принцип "єдності пізнання і неусвідомлюваності" вимагає, на думку авторів методу, цілісної та організованої участі особистості.

Принцип "сугестивного взаємозв'язку" орієнтує навчальний процес на активізацію резервів особистості учня. Цей принцип припускає безперервну інформацію про результати навчання [7, с. 12].

В означених методах засоби, шляхом яких реалізуються вказані принципи, за своєю природою є психологічними, дидактичними і артистичними. Вони також знаходяться в нерозривній єдності, і кожний з них окремо виступає як одна з граней двох інших.

Такі дослідники, як Г. Китайгородська, Г. Лозанов та інші підкреслюють, що психологічні засоби сугестопедії координують периферичні перцепції й емоційний стимул, які спрямовані на використання мотиваційного комплексу, системи настроювання, потреб і на активацію особистості в цілому. Дидактичні засоби вимагають змістового узагальнення кодів і укрупнення методичних одиниць. Укрупнена методична одиниця дає можливість охопити поглядом весь матеріал, що вивчається, а узагальнення кодів, крім того, дозволяє подолати уявну обмеженість короткочасної пам'яті [5; 7; 16].

Навчання, на думку Г. Китайгородської, Г. Лозанова та інших, стає змістовим, оскільки все, що вимовляється учнями, є зв'язним, готовим, аргументованим мовленням. Проте саме це і є одним з основних недоліків класичної сугестології: чуже мовлення в умовах немовного середовища ніколи не стає власним.

Конкретні сугестопедичні принципи Г. Китайгородська і М. Майорова висловлюють таким чином: "1) глобальний підхід до мови з інтуїтивно-аналітичним усвідомленням мовних явищ. Великий обсяг матеріалу, що вводиться (не менше 100 лексичних одиниць за одну сугестопедичну сесію, тобто за 45 хвилин [16, с. 204]) на кожному уроці, можливий з урахуванням використання психічних резервів людської особистості взагалі і людської пам'яті зокрема; 2) дедуктивний підхід до матеріалу, що освоюється, від цілого до частини; 3) ритуально-сугестивна структура етапів навчального процесу (введення і закріплення нового матеріалу) за відсутності тренування форми мовних явищ; 4) навчання з опорою на взаємозв'язок всіх видів мовленнєвої діяльності з переважанням говоріння та розуміння; 5) максимальне використання інтелектуальних можливостей дорослої аудиторії шляхом постановки та рішення розумових завдань і емоційного залучення аудиторії (співпереживання в процесі навчання); 6) опора переважно на довільне запам'ятовування; 7) опора на високий емоційний тонус аудиторії; осмислена інфантилізація на базі довіри до методу і до викладача. Сугестивний чинник двоплановості навчального процесу: музика, інтонація, артистизм педагога, ігрова атмосфера; 8) індивідуалізація в навчанні через постановку індивідуальних завдань, участь в етюдах з урахуванням емоційних, інтелектуальних і психічних особливостей особистості учня; 9) значне переважання з випередженням слухового образу над зоровим; 10) додаткове використання технічних засобів для розвитку навички розуміння і тренування окремих структур мови через сугестопедичну систему вправ (висока комунікативна цінність всіх вправ)" [7, с. 81-82].

Докладніший аналіз сугестопедичного методу в працях Г. Китайгородської, Г. Лозанова [5; 7; 16], дає підстави для таких міркувань. На нашу думку, глобальний підхід до мови й інтуїтивно-аналітичне усвідомлення мовних явищ, покладені в основу цього методу, у певному значенні суперечать психології засвоєння матеріалу, що вивчається, поширеній в існуючій практиці навчання іноземних мов [1].

Дедуктивний підхід до освоєння матеріалу можливо і більш ефективний у вивченні іноземної мови, коли учні з наявного мовленнєвого досвіду самостійно доходять висновку про правила вживання лексики і граматики, її вичленювання з маси мовленнєвого потоку. Проте, в умовах шкільного і вузівського навчання такий підхід вимагає значних витрат часу, тому індуктивне вивчення мови є, на наш погляд, реальнішим і таким, що відповідає цілям вивчення іноземної мови в умовах немовного середовища.

Сугестивна складова процесу навчання, що виключає осмислене засвоєння мовних явищ, на нашу думку, суперечить одному з найважливіших положень дидактики про усвідомленість вивчення нового матеріалу. Крім того, вона не відповідає результатам багатьох лінгводидактичних досліджень, в яких відстоюється первинність мовних знань у структурі змісту навчання іноземної мови [3; 4; 9; 10; 12].

Навчання писемного мовлення не розглядається в цьому методі як одна з цілей навчання, тому використання опори на читання і письмо відсутнє, отже, не дотримано принципу взаємозв'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, запам'ятовування мовного матеріалу, який вивчається, є виправданим лише в тому значенні, що фрази, які найчастіше зустрічаються, і найчастіше повторюються учнями, дійсно залишаються в їх пам'яті. Здатність трансформації лексики, що вивчається, для утворення нових лексичних одиниць в самостійній мовленнєвій творчості в зазначених методах не передбачається.

Створення умов навчання, що театралізуються, з використанням відповідної музики, створенням ігрової атмосфери, спонукання педагогів і слухачів до прояву артистизму, безумовно, збагачують навчальний процес, перетворюючи його з рутинної роботи в радість і задоволення [68, с. 107-109]. Проте, у процесі масового навчання активізувати ці якості вдається у незначного відсотка педагогів і учнів. Відтак, досягнення результативності в навчанні іноземної мови шляхом розігрування театралізованих вистав є малоєфективним в умовах масового навчання.

Водночас слід зазначити, що сугестопедичний метод забезпечує уживання лексичного матеріалу в умовах реальної мовленнєвої комунікації. Про це свідчать численні експерименти авторів цього методу [8, с. 53]. Наші ж спостереження і дослідження якості мовленнєвої діяльності учнів на основі таких методів, показують, що ця комунікація здійснюється переважно в рамках вивченої тематики шляхом уживання готових мовленнєвих конструкцій, що запам'яталися [16, с. 203-205].

Модифікацією описаного вище сугестопедичного методу є метод релаксопедії [2; 13]. На відміну від класичної сугестопедії релаксопедичний метод ґрунтується на принципах прогресивної релаксації, активізації підсвідомого і досягнення гіпермнезії, використання прийомів рольової гри, запам'ятовування лексико-граматичних явищ, що вивчаються, у великому обсязі і методу активної асистенції [11, с. 3-4; 13, с. 69]. Проаналізуємо цей метод навчання детальніше.

Відбір матеріалу в релаксопедичному методі здійснюється за тематикою. Лексика, що вивчається, відбирається відповідно до теми, що вивчається, а її обсяг дорівнює 150-200 лексичним одиницям, що передбачаються для засвоєння протягом 1-2-годинного релаксопедичного заняття [11; 13]. Ізольоване вивчення лексики, навіть об'єднаної одним тематичним змістом, правомірніше, ніж її введення в готових мовленнєвих зразках, що не забезпечують її вичленювання. Проте тематична ізольованість перешкоджає розумінню її формоутворення і способу поєднання з іншою лексикою.

У рамках релаксопедичного методу презентація лексичного матеріалу здійснюється із залученням слухового, мовленнєво-рухового і зорового аналізаторів, оскільки відбувається в усній формі з опорою на зорово-графічне зображення, що забезпечує сприйняття конкретного матеріалу і програмує набуття конкретних лінгвістичних знань. При цьому семантизація лексики здійснюється з опорою на рідну мову, що виключає її нерозуміння і забезпечує її осмислене сприйняття.

Запам'ятовування великих обсягів лексичної інформації досягається за рахунок явища гіпермнезії, тобто понадзапам'ятовування. За допомогою спеціальних релаксопедичних установок активізується підсвідома діяльність людини і вона, підключаючи резервні можливості уваги, мислення, образно-творчого сприйняття одержуваних релаксопедичних установок, опиняється в стані прогресивної релаксації – одного з видів гіпноідних станів психіки. Не відчувачи свого тіла, учні всю увагу мимовільно, за рахунок зусиль педагога, який проводить сеанс, концентрують на слуховому сприйнятті кожної лексичної одиниці, одночасно сприймаючи її запис і переклад рідною мовою [2, с. 73].

У режимі багаторазового повторення кожної лексичної одиниці і за рахунок досягнутого стану прогресивної релаксації людина здатна запам'ятати практично весь вищезазначений обсяг інформації. Перевірка запам'ятовування здійснюється в стані активної діяльності шляхом перекладу вивченого з іноземної мови рідною і з рідної іноземною. У першому випадку досягається приблизно 90-відсотковий рівень запам'ятовування, у другому – 65-70-відсотковий рівень [5].

На перший погляд, такий спосіб введення і запам'ятовування лексичного матеріалу є найефективнішим, але при детальнішому розгляді одержуваних результатів виявляється, що: подальше пояснення правил уживання різних за частинами мови слів, а, звідси, і різних за формоутворенням і способом поєднання цих слів одне з одним спричиняє утруднення в розумінні й осмисленні такого великого обсягу граматичної інформації не тільки для викладача, але й для учнів; уведена в умови активної підсвідомості лексика швидко запам'ятовується, але так само швидко і забувається; одержаний позитивний результат в її запам'ятовуванні не зберігається навіть до кінця правил пояснення її трансформації. Відтак, єдиним способом її безпосереднього вживання в мовленні після запам'ятовування є читання і драматизація діалогів і текстів, в яких вона подається.

Отже, вживання лексики, яка вивчається, у підготовленому мовленні, тобто при переказі поданих текстів і діалогів є можливим. При цьому на відміну від класичної сугестопедії, релаксопедія створює передумови для моделювання власного мовлення з тих лексичних одиниць, які збереглися в пам'яті учнів після релаксопедичних сеансів. Проте, оскільки

осмислене вивчення граматичних основ іноземної мови в цьому методі відсутнє, самостійне мовлення учнів рясніє граматичними помилками і далеко не завжди зрозуміле носіям мови. З огляду на це вживання іншомовної лексики в умовах реальної мовленнєвої комунікації практично залишається малоефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии / В.П.Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гейхман Л.К. Релаксопедия как средство активного усвоения иноязычного материала/ Л.К.Гейхман // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 4. – 1977. – С. 72–79.
3. Гурвич П.Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б.Гурвич, Ю.А.Кудряшов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А.А.Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. - С. 327–343.
4. Джалалов Д.Д. Проблемы содержания обучения иностранному языку / Д.Д.Джалалов. – Ташкент : Фан, 1987. – 107 с.
5. Интенсивное обучение иностранным языкам : [сб. ст. / ред. кол. Г.А.Китайгородская и др.]. – М. : МГУ, 1990. – 132 с.
6. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А.Китайгородская // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. ст. – М. : Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. имени Мориса Тореза, 1973. – Вып. 1.– С. 103–110.
7. Китайгородская Г.А. О некоторых итогах сопоставительного эксперимента по выявлению сравнительной эффективности сознательно-практического и суггестопедического методов / Г.А. Китайгородская, М.А. Майорова // Методы интенсивного обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. : Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. имени Мориса Тореза. – 1977. – Вып. 3. – С. 10–11, 81–83.
8. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам : сб. ст. – М. : Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. имени Мориса Тореза, 1973. – Вып. 1.– С. 9–17.
9. Мартынова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [моногр.]. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с.
10. Плахотник В.М. Содержание обучения и его компоненты / В.М.Плахотник // Основы методики преподавания иностранных языков : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И.М.Берман, В.А.Бухбиндер, В.М. Плахотник и др.]; под. ред. В.А.Бухбиндера, В. Штраусса. – Совмест. изд. - К. : Вища шк.; Leipzig : Enzyklopaedie, 1986. – С. 138–143.
11. Розенберг Р.С. Интенсивный курс английского языка (экспериментальное пособие для занятий по комплексно-релаксопедическому методу) / Р.С. Розенберг, А.И. Самошин. – Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т, 1974. – 228 с.
12. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе : [под ред. А. Климентенко, А.Миролюбова]. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
13. Шварц Е.И. Экспериментальная разработка основ релаксопедии/ Е.И.Шварц // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 4. – 1977. – С. 63–71.
14. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам : курс лекций / А.Н.Щукин. – М. : УРАО, 2002. – 288 с.
15. Экспериментальный курс интенсивного обучения английскому языку взрослых (суггестивно-программированный метод) / Одес. гос. консерватория им. А.В.Неждановой ; сост. А.А.Востриков и др. – Одесса, 1979. – Ч. 1. – 223 с.
16. Lozanov G. Suggestology and Outlines of Suggestopedy / Georgi Lozanov. – New York : An Interface book, 1978. – 377 p.

Подано до редакції 29.03.10

РЕЗЮМЕ

У статті представлено критичний аналіз інтенсивних (суггестопедичного та релаксопедичного) методів навчання лексики німецької мови, а також подано їх характеристику за рівнями засвоєння лексики німецької мови.

Ключові слова: іншомовна лексика, німецька мова, інтенсивні методи навчання навчання.

С.В. Церна

ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

В статье представлен критический анализ интенсивных (суггестопедического и релаксопедического) методов обучения немецкоязычной лексике, а также дана их характеристика по уровням усвоения лексики немецкого языка.

Ключевые слова: иноязычная лексика, немецкий язык, интенсивные методы обучения.

S. V. Tserna

PROCESS OF MASTERING GERMAN VOCABULARY VIA INTENSIVE EDUCATIONAL METHODS

SUMMARY

The article presents critical analysis of intensive methods (suggestopedical and relaxopedical) of teaching German vocabulary,

as well as their characteristics according to the levels of mastering vocabulary of the German language.

Keywords: foreign vocabulary, the German language, intensive educational methods.
