

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315

Т.А. ПАХОМОВА

Запорожский национальный университет

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена проблеме билингвального обучения в современной средней школе. Автор рассматривает основные концепции билингвизма, анализирует возможные подходы к решению проблем двуязычия. Основное внимание уделяется роли иностранного языка в обучении предметам неязыкового цикла.

Ключевые слова: билингвизм, современная средняя школа, раннее обучение, образовательный ландшафт.

Постановка проблемы. В современной Европе практикуется и считается образцовой модель билингвального обучения, согласно которой преподавание основного предмета ведется на двух языках, поскольку все большим спросом пользуются выпускники неязыковых специальностей, владеющие навыками в сфере профессиональной иноязычной коммуникации. Возрастание роли межкультурных контактов требует создания новых методик, направленных на параллельное формирование профессиональной и лингвистической компетенции, основы которой закладываются еще в системе среднего образования.

Анализ последних исследований. На сегодняшний день можно констатировать, что в области высшего образования определенные успехи в этой сфере уже достигнуты. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Гайдуковой [1], С.П. Кожушко [6], З.М. Корневой [2], Ю.В. Петровской [5], О.Б. Тарнопольского [6] и др.

Изложение основного материала. Что же касается средней школы, то здесь достижения намного скромнее. В современной методике широко распространено определение билингвизма как владения двумя языками на уровне родного. Несмотря на кажущуюся простоту, эта формулировка ставит множество дискуссионных вопросов. Например, где точка отсчета, с которой начинается уровень родного языка? Возможно ли в полной мере идентичное владение соответствующими навыками родного и неродного языков, первого и второго иностранного? В реальности феномен билингвизма представляется намного сложнее, чем простая сумма языков. Существует определенная динамика взаимосвязанного формирования двух языковых компетенций. На каждом из этапов этого процесса навыки владения двумя языками образуют уникальную несимметричную конфигурацию.

Понятие «билингвальное обучение», как и сам феномен билингвизма, неоднозначно. В отличие от естественного билингвизма, билингвальное обучение как форма искусственной организации управляемого учебного процесса в большей степени зависит от таких факторов, как языковая и социальная политика, общественный престиж и практическая необходимость владения одним из языков. В зависимости от языковой модели и поставленных целей возможны различные концептуальные подходы. Билингвальное обучение может толковаться и как обучение билингвальных учащихся, и как обучение монолинг-

вальных учащихся с целью развития у них двуязычной компетенции. Каждый из этих условно обозначенных видов, объединенных под понятием «билингвальное обучение», предполагает различные дидактические пути их реализации.

Например, широко известная канадская методика «погружения» в своем полном варианте, когда обучение полностью ведется на втором языке, рассчитана на обучение лингвистического меньшинства языку большинства, а частичное погружение предполагает поддержание обоих языков билингов. Последнее относится также и к ряду других, так называемых обогащающих концепций билингвального образования, которые за счет использования двух языков обучения пытаются обеспечить сбалансированное развитие компетенций двуязычных учащихся.

Многообразие концепций билингвального обучения, принятых в мировой практике, обусловлено важнейшими факторами языковой ситуации. Учитывая реалии украинского образовательного ландшафта, следует особо отметить, что заимствование и прямой перенос зарубежного опыта не всегда представляется возможным как раз по причине того, что назначение и условия организации билингвального обучения в большинстве случаев не совпадают. Примером такого несовпадения может служить тот факт, что состав учебных классов, как правило, монолингвален. Это если иметь в виду родной и иностранные языки, хотя ситуация русско-украинского двуязычия накладывает свой отпечаток, своеобразие которого неоднократно являлось предметом отдельных исследований, посвященных влиянию билингвальных условий [4].

В средней школе единственным источником, способствующим формированию иноязычной компетенции, пока еще остаются уроки иностранного языка. Учебная программа обладает весьма ограниченными возможностями в отношении затрат учебного времени, отведенного для изучения основных предметов. Имеющийся опыт решения данной проблемы предлагает следующие варианты: факультативные курсы обучения иностранному языку, раннее обучение иностранному языку, интеграция иностранного языка в обучение другим школьным предметам.

Можно сказать, что опыт введения факультативных курсов пока еще не привел к ожидаемым результатам [3, с. 341]. А вот раннее обучение в последнее время получило заметное распространение. Уроки иностранного языка в начальных классах пользуются значительной популярностью среди учащихся и их родителей. Такой вид обучения имеет в нашей стране определенные традиции. Существуют проверенные временем теоретические разработки, в которых игровые формы занятий, разучивание несложных песен, стихотворений как вида первоначальной тренировки фонетических и лексических навыков рассматриваются достаточно подробно и основательно. Следует отметить, что есть мнение, ставящее под сомнение эффективность раннего обучения [7, с. 171–176]. Однако сегодня оно является скорее исключением, чем правилом.

Третий из перечисленных выше аспектов – интеграция иностранного языка в обучение другим школьным предметам – является в настоящее время одним из самых малоизученных, хотя никто не оспаривает его возможностей. Пожалуй, единственным спорным моментом можно считать определение такого подхода, как «билингвальное обучение». Другие известные модели билингвального обучения существуют в условиях естественно-двуязычия или при наличии тесных языковых контактов с представителями стран изучаемого языка. Например, известная концепция «европейской школы». В классическом варианте данная модель предполагает такой неотъемлемый атрибут билингвального обучения, как применение иностранного языка в качестве языка обучения.

В современной практике отечественной методики используется множество дефиниций в рамках этой модели. Это и прямое обозначение билингвального обучения, и интегрирующая модель «иностраннный язык + другой школьный предмет», и обучение на билингвальной основе. Предполагается, что «удельный вес» иноязычной учебной информации увеличивается по ходу формирования предметных знаний, дополняя ту учебную информацию, которая подается на родном языке.

Сторонники такого подхода в целом единодушны в видении цели билингвального обучения. Это и развитие научного мышления, и формирование компетенции на иностранном

языке. При единстве взглядов на общие аспекты имеют место расхождения в видении способов решения организационных вопросов. В первую очередь к ним относятся определение времени начала билингвального обучения и последовательности интеграции иностранного языка в обучение различным предметам. Не менее спорной является проблема разработки специальных методов обучения.

Необходимость создания особой методики вызвана тем, что в рамках интегрированного курса «иностраный язык + другой учебный предмет» основной целью должно быть усвоение учебного материала данной дисциплины, формирование соответствующей предметной компетенции учащегося, а задача развития иноязычных навыков и умений – лишь производная от этой цели. На этом неоднократно акцентировали внимание специалисты в области языка для специальных целей: «...в современной методике одним из ведущих требований является требование приоритета предметного содержания как обучения, так и общения над их языковой стороной... Главное состоит в том, что общение только тогда становится реальным и полноценным, когда коммуниканты сосредоточены на предметном содержании речи, а ее форма либо вообще не осознается ими, либо находится на периферии сознания» [6, с. 87].

В этом случае иностранный язык должен выступать как инструмент, посредством которого усваивается новый учебный материал, выбор дидактической стратегии овладения самим иностранным языком остается прерогативой методики обучения иностранного языка и, соответственно, учебного курса иностранного языка. Интегрированная основа занятий отнюдь не исключает учебных действий, присущих чисто «языковым урокам». Это может быть, например, семантизация значений новых слов, терминологического аппарата изучаемой школьной дисциплины, усвоение грамматических и стилистических особенностей учебного текста.

Отметим, что значительная часть учебного материала, предлагаемого неязыковым школьным предметом, гипотетически является новой для учащегося и на родном языке. Часть учебного материала предполагает не только семантизацию незнакомых понятий, но и некоторое эвристическое действие одновременно. Исходя из этого, методика билингвального обучения на интегрированной основе представляет собой сложный и одновременно гармоничный «симбиоз» дидактических основ обучения языковых и неязыковых предметов. Однако эту гармонию может нарушить недостаточная языковая компетенция учащегося, если она не сможет обеспечить усвоение сложного учебного материала или же приведет к дисбалансу между языковыми и предметными составляющими. Чтобы предотвратить такую возможность, необходим поиск оптимального соотношения между двумя компонентами. Нельзя сказать, что на сегодняшний день накоплено достаточно эмпирических данных, способных привести к быстрому решению данной проблемы.

Исходным положением для ее решения должен быть тезис о том, что любой урок по своей сути – это урок языка из чего вытекает важное требование, предъявляемое к методической компетенции учителя, – внимание к вопросам вербализации учебного материала, продуманная организация и стимулирование речевой деятельности учащихся в рамках предметного содержания той или иной дисциплины. Эта проблема часто остается незамеченной на обычном уроке, который проводится на родном языке. Однако ее наличие становится абсолютно явным на билингвальном уроке. В этом таится опасность превращения процесса обучения предмету на билингвальной основе в традиционный урок иностранного языка.

При билингвальном обучении предметное содержание и язык как форма его выражения могут вступать в противоречие друг с другом, что находит свое выражение в несоответствии между когнитивными и речевыми возможностями учащихся: недостаточная языковая компетенция на том или ином этапе обучения препятствует восприятию, усвоению и осмыслению предметного содержания. Разрешение конфликта содержания и формы возможно только через достижение более высокого уровня владения языком, благодаря чему это единство развивается как следствие разрешения конфликта между содержанием и формой посредством постепенного овладения языковыми средствами.

Организуя учебный процесс, учитель должен учитывать следующие моменты. Не каждый ученик, слабо владеющий иностранным языком, так же недостаточно компетентен и

в отношении предметного содержания учебной дисциплины. Этот факт следует учитывать при оценивании, а также в самом процессе обучения, осуществляя дифференцированный подход при постановке учебных задач. Последнее особенно касается распределения домашних заданий либо индивидуальной работы на уроке по характеру и уровню сложности, а также организации деятельности в проектах. Билингвальный урок – это не урок иностранного языка как такового. Учитель должен ограничиваться введением и разъяснением только такой терминологии, которая играет ключевую роль в работе над конкретным тематическим разделом.

Исправление языковых ошибок не должно занимать центральное место на билингвальном уроке. Желательно, чтобы внимание учащихся было сконцентрировано на использовании терминов. Важно, чтобы они понимали содержание учебного материала и были в состоянии вести дискуссию по поводу этого содержания. Можно также сказать, что билингвальный урок – неподходящее время для работы над грамматикой. Если преподаватель билингвального курса отмечает или предполагает наличие пробелов в языковой подготовке учащихся, ему лучше всего действовать сообща с учителем иностранного языка, который на своих уроках имеет возможность заниматься отработкой грамматических явлений, вызывающих определенные трудности. С целью закрепления терминологии рекомендуется ведение тетради-словарика, в которой учащиеся должны фиксировать специальную лексику по каждому тематическому разделу. Рекомендуется также записывать небольшие тексты и предложения-шаблоны, которые в дальнейшем учащиеся могут использовать в качестве речевых образцов при описаниях или анализе сходных явлений. Домашние задания представляют собой, как правило, письменное обобщение содержания учебного материала предыдущего урока, того, что на самом уроке отрабатывается в основном устно. Каждый новый урок рекомендуется начинать с повторения домашнего задания или материала последнего занятия. Повторение и обобщение – необходимые виды речевой деятельности, позволяющие преодолеть противоречие между языком и предметным содержанием при билингвальном обучении. Они присутствуют на билингвальном уроке значительно чаще, чем на обычном занятии, проводимом на родном языке. Каждый новый шаг начинается с повторения и активизации уже имеющихся знаний и заканчивается обобщением. Перечень подобных методических требований, которые на сегодняшний день можно считать классическим, можно продолжить. По мере накопления подобного материала можно говорить о решении проблемы преодоления противоречия между предметным и языковым компонентами.

Решение проблем билингвального обучения предметам неязыкового цикла пока еще нельзя назвать завершенным. Формирование соответствующих содержанию учебных дисциплин компетенций в единстве с лингвистическими навыками и умениями продолжает вызывать активный интерес со стороны лингводидактов.

Список использованной литературы

1. Гайдукова Л.В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л.В. Гайдукова // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 26–32.
2. Корнева З.М. Навчання іноземних мов за методикою занурення: сучасний стан та перспективи розвитку / З.М. Корнева // Збірник КНЛУ. Серія «Теоретичні питання культури, освіти та виховання». – 2002. – Вип. 21. – С. 113–117.
3. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Ступени, 2002. – 448 с.
4. Окуневич Т.Г. Основні принципи формування культури мовлення студентів-філологів в українсько-російському мовному середовищі / Т.Г. Окуневич // Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал. – Херсон, 2003. – № 1. – С. 150–157.
5. Петровська Ю.В. Прийоми реалізації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей / Ю.В. Петровська // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2006. – Вип. 10. – С. 161–167.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пос. / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

7. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика: учебник для студ. выс. уч. завед. / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

Статтю присвячено проблемі білінгвального навчання в сучасній середній школі. Автор розглядає основні концепції білінгвізму, аналізує можливі підходи до вирішення проблем двомовності. Основна увага приділяється ролі іноземної мови у навчанні предметів немовного циклу.

Ключові слова: білінгвізм, сучасна середня школа, раннє навчання, освітній ландшафт.

The article deals with the bilingual education in a modern high school. The author explores the concept of bilingualism, explores possible approaches to solving the problems of bilingualism. Emphasis is placed on the role of language in the teaching of non-linguistic sphere.

Key words: bilingualism, modern high school, early learning, the educational landscape.

Надійшло до редакції 8.02.2011.