

уже сложившейся системы – в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов.

Таким образом, можно говорить о том, что понятие «интеграция» заимствовано педагогикой из теории систем.

Л. Фон Бергаланфи, говоря о сложности дефиниции данного понятия, писал: «Зная все о том, что один и один составляют два, мы еще не знаем, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И», и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собою».

В зависимости от целей и задач педагоги по-разному толкуют понятие «интеграция». В расширительном плане оно рассматривается в контексте содержания образования, отражая единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризуя систему содержания образования на разных уровнях его формирования (уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень педагогической действительности и уровень личности).

Некоторые авторы (А.П. Беляева) рассматривают педагогическую интеграцию как взаимопроникновение и взаимообогащение основных сфер: профессиональной и общественной деятельности. Оно происходит на общей философско-методологической основе и сопровождается комплексностью и системностью педагогических явлений.

В сфере профессиональной педагогики интеграция определяется как высшая форма выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания (В.С. Безрукова).

Заметим, что нередко понятие интеграции подменяется другим понятием – «межпредметные связи» (междисциплинарные), под которым понимается дидактический инструмент управляемого сближения приобретаемых обучающимися знаний в процессе формирования межпредметных понятий, суждений, сложных умений. Иначе говоря, межпредметные связи могут выступать средством интеграции приобретаемых знаний, умений и навыков в некую целостность и потому могут рассматриваться в качестве одного из условий совершенствования учебно-воспитательного процесса.

С.И. Архангельский, П.К. Борисова, С.Г. Швецова и др., говоря об интегрированном обучении, представляют его как суммирование или слияние средств, содержания, методов и видов обучения или взаимопроникновение элементов предметной подготовки в научную, профессиональную, общеобразовательную и гуманитарную сферы.

И все же важнейшей характеристикой интеграции, на наш взгляд, является ее персоналистская, личностная направленность. Можно усилить тезис и сказать, что высшей целью ин-

теграции в образовании является личность, восстановление ее целостной сущности.

Исходя из такого понимания интеграции, можно обозначить ее функции: методологическая (формирование целостности знаний, умений, отношений, мировоззрения, стиля мышления); формирующая (образовательная, воспитывающая, развивающая); интегрирующая (объединяющая, систематизирующая); проектировочная (планирование общности целей и задач, интегративного методического обеспечения, отбор целостного содержания); прогностическая (предвидение интегративных результатов).

Интегративный процесс носит последовательный характер и включает в себя такие стадии, как:

1) абстрагирование от структурно упорядоченных, но разобренных учебных материалов, хотя и связанных функционально;

2) их обобщение и комплексирование;

3) объединение компонентов в форме межпредметных связей, конгломерации или синтеза;

4) систематизация.

Разнообразие видов интеграции зависит от основы, на которой она строится. В современной педагогике выделяются следующие виды интеграции: методологическая, концептуальная, понятийно-категориальная, проблемная, объектная, фактологическая, формальная.

Заметим, что идеи интеграции в формировании знаний высказывались учеными с древнейших времен. Они содержатся и в работах классиков отечественной педагогики. Однако первые попытки создания системы образования на проблемно-комплексной, интегрированной основе были предприняты лишь в начале XX в. – сначала в США (Дж. Дьюи), а затем в советской школе (программы ГУСа периода 20-х гг.). Это направление вошло в историю педагогики под лозунгом трудовой школы. Основным принципом организации обучения в ней являлся «метод жизненных комплексов», предполагающий интеграцию знаний вокруг некой общей проблемы.

Лишь с начала 80-х гг. XX столетия началось более глубокое исследование проблемы интеграции с целью использования ее результатов в образовательной практике.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЧИ)

Иванова Л.А., Федина А.Л.

Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, e-mail: media-lai@mail.ru

Особое место в обучении иностранному языку занимает начальный этап. Именно на этом этапе закладываются основы владения иностранным языком, создаются навыки и умения, которые развиваются и совершенствуются в по-

следующие годы обучения. Опыт показывает, что первые месяцы изучения проходят, как правило, при наличии острого интереса учащихся к новому предмету. Затем наступает некоторый спад интереса, налицо объективно существующее противоречие между уровнем интеллектуального развития учащихся 2-3 классов, который достаточно высок, и теми крайне ограниченными языковыми средствами, которыми на данном этапе они владеют. Специалистами в области обучения иностранному языку предпринимаются усилия для ликвидации наметившегося противоречия. Одни решают эту проблему путем использования ситуативно-окрашенных тренировочных упражнений, речевых игр и т.д.; другие предлагают направить интерес учащихся не только на содержание воспроизводимого или читаемого текста, но и на возможность решения познавательных задач. Рассмотрим формирование интереса у младших школьников на примере работы с лексикой. Анализ конкретных лексических единиц для усвоения показал, что достаточно многочисленная группа слов, доступных для самостоятельного усвоения, отнесена к активному словарному минимуму. Например, группа производных слов: *montrer* – *une montre*, *musique* – *un musicien*, *se promener* – *une promenade*, *rouge* – *rougir*, *chasser* – *chasseur*, *un cache-cache* – *cacher*, *malade* – *maladif* – *une maladie*, *un père* – *un grand-père*, *simple* – *simplifier*, *un hockey* – *un hockeyeur*, *dessiner* – *un dessin*, *une bibliothèque* – *un bibliothécaire*, *jouer* – *un joueur*, *arroser* – *un arrosage* – *arrosable*, *sportif* – *une sportivité*; конвертируемых слов: *déjeuner* – *le déjeuner*, *dîner* – *le dîner*, *blanc* – *le blanc*, *petit* – *le petit*; и интернациональных слов: *des sandales*, *un magasin*, *une gymnastique*, *un béret*, *une girafe*, *un calendrier*, *une affiche*, *un festival*, *une saison*. Перечисленные лексические единицы сначала вводятся в устные высказывания и лишь, потом предлагаются для понимания в текстах для чтения. Таким образом, к моменту чтения они уже не могут служить средством для развития самостоятельности учащихся [1]. По программе обучения иностранному языку во 2-3 классах необходимо усвоение интернациональных слов. Созвучные по форме со словами русского языка интернациональные слова трудностей не вызывают. Семантизация таких лексических единиц достигается на основе простой транслитерации. Учащиеся понимают их значение самостоятельно, однако необходима установка учителя по использованию транслитерации, показать, как она осуществляется. Но возможна разная степень схождения. Есть интернациональные слова, когда для понимания неизученных лексических единиц недостаточно простой транслитерации, но необходимо, кроме того, знание звукобуквенных соответствий. Например, буквосочетание «*ité*» соответствует в русском языке буквосочетанию «*ность*»: *effectivité*, *absurdité*, *popularité*,

spécialité; «*au*» – «*ав*»: *autostrade*, *autographe*; «*il(ill)*» – «*ль*»: *détail*, *million*, *pavillon*, *patrouille*, *médaille*, *vanille*, *guillotine*. В этом случае, учитель сообщает основные звукобуквенные соответствия. Можно выделить лексику, внешняя и внутренняя структура которых напоминает «что-то» в русском языке, однако их значение не столь прозрачно, как у слов вышеперечисленных. Для их семантизации учитель вместе с учащимися отыскивает какие-либо языковые опоры в русском языке, находит логические связи между средствами выражения двух языков, то есть опирается на ассоциативные связи. Например: учащиеся не замечают, как правило, ни формальных, ни семантических связей между глаголом «*décorer*» и его русским значением «украшать», но достаточно напомнить существительные «декорация», «декоратор», как сразу проясняется значение глагола «*décorer*». Учитель подводит учеников к пониманию смысла данной лексической единицы, направляя мысль школьников от «*décorer*» через «декорация», «декоратор» – украшение, украшатель, «украшать». Таким же путем можно объяснить значение следующих слов: *visiter* – посещать (визит, нанести визит); *excaver* – рыть (экскаватор); *publier* – печатать, опубликовать (публикация); *attaquer* – наступать, нападать (атака); *hôpital* – больница (госпиталь); *répéter* – повторять, репетировать (репетиция); *orne* – украшать (орнамент) и др. Иногда структурное тождество создает ложную аналогию, так называемые «ложные друзья переводчика». Преодолению этой трудности служит инструкция учителя: если выведенное значение противоречит смыслу высказывания, необходимо обратиться к словарю. Учитель обращает внимание детей на то, что во французском и русском языках есть немало слов, восходящих к одному и тому же источнику, а также заимствованных одним языком из другого. Эти связи двух языков сказываются и на правописании. Русский язык помогает определить, следует ли писать в данном слове «*g*» или «*j*», если русское слово-родственник содержит букву «*г*», во французском языке следует писать «*g*»: география – *géographie*, гимнастика – *gymnastique*, регион – *région*, энергия – *énergie*, легенда – *legend* [2]. По этой же схеме дается разъяснение, какую букву «*s*» или «*ss*» надо выбрать при написании французского слова. Если в русском языке содержится буква «*ц*», то в соответствующем ему французском слове нужно писать «*s*»: цирк – *cirque*, центр – *centre*, цитрус – *citron*, специалист – *spécialiste*, вакцина – *vaccin*, цивилизация – *civilisation*. Подобный подход способствует активизации познавательной деятельности учащихся (развивает наблюдательность, логическое мышление, воображение, интерес). Используя свои наблюдения, учащиеся приходят к выводу, что слова одного языка в большинстве случаев, не просто

соответствуют по смыслу словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях. Следующий источник, используемый учителем для формирования потенциального словаря – конвертируемые слова. Например: *dîner – le dîner, déjeuner – le déjeuner* и др. Эти лексические единицы учащиеся могут понимать самостоятельно. И еще один источник потенциального словаря, используемый учителем, который не требует специальных упражнений – это производные слова: *haut – une hauteur, large – une largeur, grand – une grandeur* [3]. Мы убеждены, что логика обучения должна быть построена именно так, от рецепции к репродукции, а не наоборот, как это представлено в учебном процессе. В своем мнении мы исходим из:

1) развивающей функции обучения, которая состоит в том, что обучение лексическим единицам тоже должно вносить свой вклад в развитие определенных интеллектуальных способностей учащихся, в том числе способности самостоятельно преодолевать лексические трудности;

2) задач формирования зрелого чтеца, что связано с необходимостью обучения учащихся самостоятельному выбору способа действий с незнакомым словом и правильному осуществлению пошаговых действий с ним;

3) лингвистической целесообразности в обучении лексики, учитывать лингвистическую природу слова и трудности, связанные с его усвоением;

4) задач формирования познавательного интереса, которые выражаются в том, что только творческая деятельность (к которой относится самостоятельный поиск значения незнакомого слова) способна пробудить интерес к дальнейшему познанию.

Список литературы

1. Иванова Л.А. Влияние методики обучения французскому языку на развитие познавательной деятельности учащихся младших классов гимназии (лексический аспект речи) // Тезисы докладов к III региональному методическим чтениям, 26-28 марта 1992 г. – Иркутск, ИГПИИЯ, 1992. – С. 57-58.
2. Иванова Л.А. Формирование потенциального словаря у учащихся 2-5 классов для повышения эффективности чтения на французском языке (в условиях пролонгированного обучения) // Межвузовский сборник статей четвертого годичного собрания лаборатории проблем педагогического образования. – Иркутск: ИГЛУ, 1995. – С. 107-114.
3. Иванова Л.А. О познавательной деятельности учащихся младших классов в процессе овладения иностранным языком // Тезисы докладов и сообщений 5-го годичного собрания Иркутской межвузовской лаборатории. – Иркутск: ИГЛУ, 1996. – С. 55-57.

ПЕСНЯ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Иванова Л.А., Сулейманова Д.А.

Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, e-mail: edia-lai@mail.ru

Начнём с того, что музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Это неотъемлемая часть нашей жизни, мы все имеем

музыкальные предпочтения, и подавляющее большинство людей регулярно слушают радио или песни любимых авторов. Музыка – часть культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение.

Еще в XIX в. ученый И. Догель обнаружил, что под влиянием музыки могут меняться показатели работы сердечно-сосудистой системы, как у животных, так и у человека. Некоторые русские хирурги включали музыку во время сложных операций: согласно их наблюдениям под влиянием музыки все процессы в организме пациентов протекали спокойнее, гармоничнее. Выдающийся психоневролог академик Бехтерев считал, что музыка оказывает положительное влияние на кровообращение, дыхание, устраняет усталость и придает физическую бодрость. Всё это создаёт предпосылки для использования песен в процессе обучения иностранному языку [1].

Часто в школах Древней Греции пением разучивали тексты [3]. К.Д. Ушинский считал, что совместное пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое организует, объединяет школьников, воспитывает их чувства [7]. Известный педагог Я.А. Коменский писал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. По мнению В. Леви музыка является сильнейшим психологическим побудителем, проникающим в подсудные глубины сознания, и воздействует на чувства и эмоции школьников [2]. О связи искусства и иностранного языка пишут Г. Блелль и К. Хельвиг: «Музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции» [8, с. 365]. Эти же авторы описывают основополагающие функции, объединяющие музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая (способствующая запоминанию);
- 2) психогигиеническая (способствующая расслаблению, разгрузке);
- 3) эмоциональная (вызывающая чувства);
- 4) социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- 5) когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- 6) функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- 7) коммуникативная (способствующая общению).

По нашему мнению, такая объединяющая концепция даёт основание использовать перечисленные функции в процессе обучения иностранному языку на основе использования средств музыкальной наглядности.