

Бібліотека журналу «Англійська мова та література»
Заснована 2003 року

Випуск 10 (82)

А. П. Синельников

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Книга скачана с сайта <http://e-kniga.in.ua>



Издательская группа «Основа» —
«Электронные книги»

Харків
Видавнича група «Основа»
2009

УДК 37.016
ББК 74.268
СЗ8

Синельников А. П.

СЗ8 Психология обучения иностранным языкам. — Х. : Изд. группа «Основа», 2009. — 128 с. — (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; Вип. 10 (82)).

ISBN 978-611-00-0296-7.

На чем основаны методики обучения иностранным языкам? Какие психологические факторы следует учитывать, работая с детьми? Как сделать иноязычную речь спонтанной и эмоциональной? На все эти (и многие другие) вопросы вы найдете ответ в этой книге.

УДК 37.016
ББК 74.268

Навчальне видання

Библиотека журнала «Англійська мова та література»
Випуск 10 (82)

СИНЕЛЬНИКОВ Александр Петрович
ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
(російською мовою)

Головний редактор *О. С. Любченко*

Редактор *А. Л. Мирошніченко*

Відповідальний за видання *Ю. М. Афанасенко*

Технічний редактор *О. В. Лебедєва*

Коректор *О. М. Журенко*

Підп. до друку 16.10.2009. Формат 60×90/16.

Папір газет. Гарнітура Шкільна.

Друк офсет. Ум. друк. арк. 8,00. Зам. № 9-10/19-04.

ТОВ «Видавнича група «Основа»»

61001 м. Харків, вул. Плеханівська, 66.

Тел. (057) 731-96-33, e-mail: office@osnova.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

Свідоцтво КВ № 11395–268Р від 26.06.2006 р.

Віддруковано з готових плівок ПП «Тріада+»

м. Харків, вул. Киргизька, 19.

Тел.: (057) 757-98-16, 757-98-15

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 1870 від 16.07.2007 р.

© Синельников А. П., 2009

© ООО «Издательская группа «Основа»»,
2009

ISBN 978-611-00-0296-7

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Осмысливая пережитое | 4 |
| Левой! Левой! Левой! | 7 |
| Немного философии и физиологии | 9 |
| Дорога в никуда | 15 |
| Стимул для «живого компьютера» | 23 |
| Две стороны одной медали | 33 |
| Телега впереди лошади, или Бег с гирей | 36 |
| Чему же все-таки учим? | 43 |
| О важности приоритета устной речи | 49 |
| Теоретическое обоснование приоритета устной речи | 58 |
| О фантоме и об импринтинге | 69 |
| Ошибки как путь к успеху | 78 |
| «Ломаная речь» | 82 |
| Контроль знаний и «ломаная речь» | 87 |
| Чему бы следовало учить | 103 |
| Взгляд, параллельный Е. И. Пассову, но не однотипный | 110 |
| Перенос акцента сложности | 113 |
| О «бугре» и славянском мышлении | 117 |
| Об учителях и учебниках | 120 |
| Подытоживая пережитое | 122 |
| Литература | 128 |

Осмысливая пережитое

В определенном возрасте у многих вдруг появляется необходимость оглянуться назад и критически оценить все, что было пережито. Я не исключение. Именно поэтому и возникло желание полистать страницы своего жизненного пути, пронизанного, прежде всего, всё поглощающей работой. Трудовая биография началась с работы токаря на заводе, затем учителя, потом инженера-программиста в вычислительном центре и, наконец, снова учителя в школе. Будучи учителем, я довольно часто менял не только школы, но и сферу деятельности. Работал учителем физики, астрономии, английского языка, этики и психологии семейной жизни и, наконец, школьным психологом. Разумеется, были взлеты и падения, удачи и разочарования, но в моем желании выплеснуть впечатления пережитого на бумагу не следует искать стремления к значительности или к самоутверждению, скорее это попытка оценить прошлое и понять результат собственного жизненного пути. К удаче можно было бы отнести то, что мне несколько раз удавалось, хотя бы на шаг или два, опередить развитие педагогической мысли. К примеру, я начал проводить курс по подготовке к семейной жизни значительно раньше, чем по стране Советов, и в году, задолго до начала обучения информатике, начал проводить факультативные занятия по обучению программированию на языке ФОРТРАН. В то время это был язык, позволяющий решать технические задачи с помощью вычислительной техники. Удача улыбнулась мне и тогда, когда стал делегатом от учителей Запорожской области на последнем съезде педагогических работников Советского Союза. К неудаче следует отнести попытку поработать завучем в одной из школ города Запорожья. Должность не слишком тешила мое самолюбие. В то время мне больше нравилась кипучая деятельность учителя. К тому же необходимо, чтобы администрация была едина или хотя бы имела схожие ценности, а не только упивалась должностью и собой в этой должности.

С огромным сожалением отмечу, что и тридцатилетняя, и более чем разнообразная педагогическая деятельность не решила моих финансовых затруднений и не сделала мою жизнь, хотя бы на ее закате, материально обеспеченной. Общество решает экономические проблемы, оставляя педагогам лишь удовольствие получать радость от общения с молодой порослью, но без учета проблем и нужд самих педагогов, предоставляя учителям лишь сомнительное удовольствие радоваться тому материальному вознаграждению, которое дано милостью власть держащих. Особенно ущемлено чувствуют себя в этом плане педагоги-мужчины.

Однако еще более огорчительно восприятие данной профессии как чисто женской. Доминирование женской психологии, женской логики и женского мироощущения жизни, как в школе, так и во всей педагогической деятельности (при всем уважении к женщинам!), без сомнения, не проходит бесследно не только для мужчин, работающих в этой области, но также и для всех подрастающих поколений. В одном из интервью Владимир Познер, известный телеведущий России, сказал, что он не понимает, что происходит с русскими мужчинами, они теряют многие чисто мужские качества. Родники, питающие подобное явление, находятся именно в перекосе мужского и женского начал в воспитании детей, поэтому и начинать поиск истоков следует именно в организации школьного дела. Доминирование женщин-педагогов — явление, объективно существующее и при желании легко заметное, но воспринимаемое как само собой разумеющееся. Любому человеку со стороны, кто хотя бы раз побывал в школе, этот перекос должен был бы сразу броситься в глаза, однако не бросается, общество спокойно относится к подобному явлению. Молчаливо предполагая, что воспитание — женское дело, вот почему без удивления обнаруживается, что мальчишек столярному или слесарному делу могут учить женщины. Многие из лиц мужского пола, работающие с детьми в школе, стремятся занять или руководящий пост, или покинуть это поприще как можно раньше. Оставшиеся «аборигены» мужского пола призваны создать видимость благополучия. Более семидесяти лет назад А. С. Макаренко предупреждал, что наиболее благоприятное соотношение — это 50% женщин и 50% мужчин. Однако на данный момент в школе работает ничтожно малый процент мужчин, который воспринимается окружающими скорее как те, кому не повезло в жизни. При таком положении дел не может быть и речи о воспитании психологически здорового поколения как юношей, так и девушек, поскольку как те, так и другие психологически деформируются. Вот почему единственным выходом из создавшегося положения могут быть только школы с раздельным обучением как мальчиков, так и девочек, для того чтобы как те, так и другие сохраняли присущие их полу черты.

Экономический и психологический дискомфорт, в конце концов, заставляет почувствовать и понять, что оказался выброшенным на обочину жизни. Но, очутившись там, острее начинаешь понимать происходящее и чувствовать течение времени. Единственным утешением остается тот факт, что вся или большая часть жизни прошла в соприкосновении с теми, кто будет жить после тебя. И через их память есть шанс виртуального прикосновения к будущему. Надежды на виртуальное будущее без реального настоящего — вот результат моей жизни на поприще педагогической нивы.

Конечно, при желании можно упрекнуть меня в том, что «сам виноват», но искренняя и наивная вера в то, что моя деятельность будет нужна подрастающим поколениям, а следовательно, и обществу — и не менее ясное понимание обратного спуста десятилетия — породили в душе глубокое разочарование и сожаление по выброшенной зря энергии огромного масштаба, заставив меня сомневаться и в существовании такой мало результативной науки как педагогика. Напомню, одной из воспитательных целей советской педагогики было воспитание интернационализма, однако, все произошедшее за последние пятнадцать лет разве не подтверждает отсутствие такого воспитания? Во многом в своей деятельности педагог опирается, прежде всего, на свои личные качества, поэтому педагогика и является, скорее всего, искусством общения с подрастающим поколением. Научить же какому-либо виду искусства, при отсутствии природных задатков, невозможно, сколько бы над этим не бились, поэтому, несмотря на распространенность педагогической профессии, педагогический опыт непередаваем.

Такова была моя жизнь, полная сомнений и противоречий, исканий и потерь, наивных надежд и разрушения иллюзий, которые и привели меня к определенным выводам и заключениям. Если даже допустить, что эти выводы ошибочны и основаны на каких-то частных явлениях и фактах, то и в этом случае невозможно отрицать, что это были мои ошибки и мои заблуждения, а следовательно, и сама моя жизнь. Не желание изобразить полезность двигало моим пером, а простое, непонятное и неодолимое стремление написать, не особенно интересуясь вопросом: «А зачем?» И уж, разумеется, не задумываясь над тем, опубликую или нет. Все рождалось как-то сразу, доставляя мне удовольствие от напряжения ума, и рождалось не на основе теоретических рассуждений, а на основе своего жизненного эмпирического опыта, собственных раздумий и умозаключений. Ссылки на факты из личной жизни использованы лишь для того, чтобы подчеркнуть, что школьная система строго структурирована, формальна и требует от учителя только внешнего соответствия определенной модели: модели школы, модели учителя, методов преподавания, но без учета возможностей и природных данных самого педагога. Нивелировка личности учителя, его усреднение и подгонка под задаваемые извне образцы, невысокая оплата труда никак не способствуют росту привлекательности профессии учителя и не стимулируют последнего к развитию своих собственных природных способностей и задатков, поэтому качество педагогов в будущем, если положение дел не изменится, не предрепит значительных перемен.

Впрочем, размышления увели меня далеко от того, ради чего я и сел за письменный стол. Постараюсь не отвлекаться различны-

ми школьными проблемами и сосредоточиться на главном, пытаюсь преломить свой жизненный опыт сквозь призму обучения иностранному языку, втайне надеясь, что мои размышления окажутся полезными для тех, кто пытается найти что-то более правильное и органичное, более экономичное и качественное в приемах его изучения и преподавания. Каждый педагог индивидуален, и я далек от стремления показать единственно правильный путь овладения иностранным языком, но я, кажется, немного осознал и почувствовал, чего не стоит делать при его изучении, и этим хотел бы поделиться.

Левой! Левой! Левой!

Отношение к языку приобрело форму всеобщей любви, но без особой взаимности. Очень хотим, но не знаем! Да и сама система обучения иностранному языку за последние десятилетия мало изменилась. Однако интерес к нему перешагнул все мыслимые и немыслимые пределы. Желание, которое долгое время было присуще всему нормально развитому взрослому поколению — знать иностранный, но не нашедшее своей реализации, наконец-то выплеснулось и воплотилось в небывалом «буме» иностранного языка. Казалось бы, за прошедшие после начала «бума» годы число людей, свободно владеющих иностранным, должно было бы резко возрасти, учитывая рост числа школ и классов с углубленным изучением иностранного языка. Однако количество не перешло в качество, хотя желание родителей научить своего ребёнка говорить на чужом языке все так же жгуче, настоятельно и совершенно понятно.

Разумеется, можно объяснить это тем, что желание родителей еще не мерило детских способностей и что ребенку просто не дано, можно сослаться и на резервы памяти ребенка, сказав, что они далеки от желаемых. Вне всякого сомнения, положение дел, при котором имеет место лень или нежелание, или что-нибудь еще, существует объективно и не зависит от устремлений взрослого. Возможно, к этому выводу постепенно приходят многие родители, вспоминая, как день за днем угасало у ребенка желание учить язык и как в старшем школьном возрасте оно окончательно угасло, и отношение к изучению иностранного языка стало скорее отрицательным, чем положительным.

Однако весь парадокс состоит в том, что отрицательным стало только отношение, но отнюдь не желание подростка, ибо желание сохранилось, но приняло форму безысходной тоски: все равно не выучишь! Я много лет проработал в школе и за долгие годы, случалось, попадал в различные ситуации, которые и заставили меня более пристально взглянуть на систему обучения языку сквозь призму своего опыта, своих успехов и неудач.

Несколько лет назад в один из сентябрьских дней ко мне подошла коллега. Её сын учился в одной из престижнейших школ района, но после первого класса с ней побеседовали и посоветовали перейти в другую школу. Объяснение было простым — ребенку слишком тяжело, не успевает, не тянет. Мать пыталась протестовать, но все было безрезультатно. Пришлось искать другую подходящую школу, правда, в ней был только немецкий и не было английского. На тот момент, когда разговаривали со мной, ребенок уже учился в пятом классе, и родителям хотелось бы, чтобы он, хотя бы немного, знал английский язык. Мне уже приходилось сталкиваться со случаями, когда «неспособный ученик» запоминал текст длительностью звучания в одну минуту и воспроизводил его самостоятельно практически безошибочно, но даже в этих случаях считался почему-то ребенком со слабыми способностями, поэтому я согласился.

После семнадцати месяцев работы (два часа в неделю) возникла идея попробовать силы и поступить в седьмой класс специализированной школы. Следует сказать, что школа с углубленным изучением английского языка находилась далеко, в центре города, однако попытка была сделана и оказалась удачной. Ребенок (теперь уже юноша) успешно её окончил в 2004 году, несколько раз принимая участие в конкурсах МАН по истории и занимая призовые места. В пятый класс все той же элитной школы (таков уж авторитет этой школы у родителей) после восьми месяцев индивидуальных занятий поступила девочка, которая вообще не изучала английский язык в начальной школе. Были и другие подобные случаи.

Парадоксально то, что, пытаясь тем же способом учить и в школе, я был вынужден часто менять место работы. Причина была всегда проста: мое видение и понимание системы обучения иностранному языку, явно выбиваясь из существующей системы школьного обучения, вызывало массу нареканий и замечаний: «так учить нельзя, вы нарушаете программу». Особенно досталось мне в педагогическом училище. Сначала указали на то, что я отошел от программы и не изучаю тем, таких как: моя комната, в магазине и т. д. Потребовали написать свою программу, защитить ее, но на заседании секции учителей иностранного языка, помимо программы, было выдвинуто следующее обвинение: «Мы готовим не переводчиков, а учителей иностранного языка!» Довольно странное, на мой взгляд, обвинение! Болезненным было изгнание из предпоследней школы, хотя я не скрывал ни методов обучения, ни используемых учебников, и даже за восемь месяцев до увольнения положил на стол директора проект своей собственной программы, а также успешно провёл открытый урок для института последип-

ломного образования на основании материала из этих учебников. Хотелось бы подчеркнуть, что обычные дети с моей помощью учили английский язык по учебнику для института, пособию по экономике для бакалавров и читали книгу для девятого класса спецшколы, находясь лишь в седьмом классе. Особенно приятно для меня было то, что при этом я не вызвал отвращения у детей и возмущения со стороны их родителей, а скорее наоборот. На мой взгляд, материал для обучения, о котором я говорил выше, превосходил школьную программу во много раз. Однако, по указанию все того же института последипломного образования, уже после открытого урока и устных похвал школьное начальство неожиданно нагрянуло с письменной контрольной работой для проверки качества обучения. «Сама директор» восседала на задней парте с тем, чтобы, упаси боже, я не подсказал ничего моим ученикам. Трудно описать, что я чувствовал в эти минуты и какие бури проносились у меня в душе. Мне было больно смотреть на тех, кто сидел за партами, чувство глубокого унижения, которое охватило меня, не прошло даже со временем, окончательно похоронив в душе уважение к педагогической трескотне и веры в наличие хотя бы какого-то реально проявления педагогического такта. Я был преступником, нарушившим самое святое в педагогической деятельности — программу! Не возникало ни тени сомнения в моем злом умысле, потому директор и не задала себе вопрос: «А смогут ли ученики параллельных групп вот так же неожиданно, без предварительной подготовки, выполнить контрольную работу, но составленную на основании тех учебников, по которым работали мои ученики?» Они-то, все-таки справились с программной контрольной, а вот сделали бы обратное остальные, осталось неизвестно. А для чистоты опыта и ради активности — хотелось бы это знать.

Годы жизни, подобно песку, проскользнули между пальцами сжатой ладони, пропали неизвестно куда, а вместе с ними ушли и страхи: не так думаю, не иду в ногу со временем? Так ли это? Я научился, может быть, даже большему, чем простому выполнению программы: научился собственному творческому поиску, научился работать на пределе моих возможностей и сил — пусть они и небольшие — но даже и в этом случае я тратил все что имел без остатка, и в этом мое оправдание.

Немного философии и физиологии

Многие столетия проблема изучения неродного языка волнует человека. История этого вопроса длинна и полна противоречий. Менялись методы, исключая и взаимодополняя друг друга, однако тайна остается тайной. Иногда кажется, что легче почистить зубы через нос, чем выучить иностранный язык. Человек так и не придумал,

как легко и просто овладеть им. Поиск мучителен, и сколько людей столько и мнений, но, пожалуй, единственное, с чем не поспоришь, это то, что в языковой среде все проблемы решаемы. Итак, стоит признать, что единой, простой и понятной теории изучения иностранного языка не существует. Разумеется, это печально, но зато будоражит мысль и воображение...

С точки зрения философии и психологии, наиболее существенным моментом является представление о языке как о системе знаков, служащих средством человеческого общения и мыслительной деятельности. Посредством языка проявляется самосознание личности, осуществляется трансляция информации от поколения к поколению и осуществляется ее хранение. Язык является одним из средств управления человеческим поведением. Язык так же древен, как и сознание. «Согласно Джулиану Джейнсу, сознание появилось у человека всего лишь около трех тысяч лет назад, когда появилась письменность и культура стала более сложной. До того времени человек обладал тем, что Джейнс называет “бикамеральным разумом”. Это означает, что два полушария мозга действовали до некоторой степени независимо друг от друга» [3, с. 193]. Язык возник на основе совместной деятельности людей, из настоятельной необходимости общения с другими людьми. «Язык — это основное орудие, с помощью которого человеческие существа структурируют свой опыт; следовательно, сознание зависит от языка» [3, с. 174]. Язык существует и реализуется через речь, а «слово является базой формирования абстрактного мышления» [3, с. 314].

В свою очередь, речь — это способ формирования и существования человеческой мысли. Речь является одним из видов коммуникативной деятельности человека. Речь сложилась исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей и является формой их общения. Речь связана с мышлением, сознанием, памятью и эмоциями. Вся история человечества — это история развития общения людей, а следовательно, это история развития, как языка, так и речи в целом. Предположительно, речь появилась у людей около 50 000 лет назад.

Очень важно, что формирование речи возможно только в случае пребывания ребенка в человеческой языковой среде в начальном периоде его развития. «Итард впервые увидел дикого мальчика в Париже, куда последний был доставлен после того, как его поймали в лесу. На вид ему было около 11 лет. Отгалкивающе грязный ребёнок с судорожными, а часто конвульсивными движениями, подобно животным в клетке, непрерывно двигавшийся на четвереньках и вилявший задом, бывший и царапавший всех, кто появлялся перед ним, проявлявший полное безразличие ко всему и интересовавшийся непонятно чем. Обследовавший мальчика известный

врач Пинель заявил, что мальчик — неизлечимый идиот, не способный ни к социальным контактам, ни к обучению.

Итард верил, что основной причиной состояния мальчика было отсутствие общения с другими человеческими существами. Он взял мальчика в свою семью.

Через два года “дикое животное” стало почти нормальным ребенком. Он стал ласковым, жил в доме Итарда, подобно другим его обитателям, и немного научился читать. Камнем преткновения для Итарда оказалась его попытка обучить мальчика говорить. Причины этой неудачи неизвестны, но каковы бы они ни были, отсутствие способности говорить было решающим недостатком его развития. Отсутствие у мальчика жизненно важного инструмента — речи, наличие которой выводит обучение человека на совершенно иной, чем у других животных, уровень и порождает, благодаря действию гибкой системы общения посредством символов, абстрактное мышление, — фактически делает обучение мальчика отличным от наиболее распространенных типов обучения человеческих существ. Отличным, но не абсолютно иным. Мальчик, благодаря тому, что научился читать некоторые слова, научился общаться при помощи символов, но подобной системе общения недостает гибкости, присущей произносимому слову. Если бы он научился говорить или обладал более гибкой системой символизации, результаты, вероятно, оказались бы благоприятнее.

Эксперимент Итарда с мальчиком — наглядное свидетельство важности речи при обучении человека и ее первостепенного значения как педагогического средства. Человек — всегда только то, что из него делает общество. Он пользуется одной из самых справедливых привилегий своего рода — способностью развивать свои представления, подражая обществу и влияя на него» [10, с. 25–26].

Печальный пример дает нам и современность. «Такова история Джини, найденной в Калифорнии в 1970 году. Девочке было 13 лет, когда она стала объектом внимания властей. С 20-месячного возраста ее держали в маленькой комнатке родительского дома, из которой она никогда не выходила. Ее нагишом привязывали к сиденью наподобие детского стульчика с помощью специальных креплений, изобретенных ее отцом, так что она могла двигать только кистями рук и ступнями. Психопат отец, вероятно, ненавидевший детей, запрещал полуслепой матери разговаривать с дочерью. Из еды все 13 лет Джини давали только молоко и детское питание. Когда девочку обнаружили, она весила всего 59 фунтов. Она не могла выпрямить руки или ноги, не умела жевать, сознательно контролировать функции мочевого пузыря и кишечника. Она не понимала слов и совершенно не умела говорить. По словам матери, в раннем возрасте Джини выглядела вполне нормальным ребенком.

В последующие шесть лет контакты Джини с внешним миром были весьма обширными, так же как и внимание, которое оказывали ей психологи в виде обучения и тестирования. Она стала в какой-то мере понимать речь и научилась говорить на уровне 2–3-летнего ребенка: “хочет молоко”, “два рука”... Однако ее речь дальше не развивалась и изобиловала ошибками такого типа, которые не свойственны даже двухлетним здоровым детям. По предположению Сьюзен Кертис, психолингвиста, занимавшегося с Джини, овладение языком действует как пусковой механизм для нормального становления полушарной специализации; если в надлежащее время этого не произошло, кортикальная ткань, в норме предназначенная для речи и связанных с ней способностей, может подвергнуться функциональной атрофии» [3, с. 171]. Примеры подобного рода можно легко отыскать и в современной жизни, как на территории России, так и Украины, когда ребенок был изолирован от социальной среды, а также проследить за последствиями подобной изоляции.

Опираясь на выше приведенные истории, можно предположить, что существует определенный период в развитии человека, который наиболее благоприятен для усвоения родного языка, т. е. первого языка, возникающего как бы на чистом листе памяти. История несчастных детей — наглядный пример того, что возможность овладения родным (первым) языком ограничена первым десятилетием жизни человека. Отсутствие человеческого общения и взросление ребенка вне человеческой речи оказывались ключевыми факторами, уничтожившими данную природой способность познания родного языка и способность информативного восприятия человеческой речи. Перешагнув возрастную грань первого десятилетия, «дикий мальчик» и несчастная девочка навсегда утратили способность к изучению и овладению не только родным, но и любым другим языком. Таким образом, языковая среда — путь не только к овладению им, но и к развитию человеческих способностей вообще.

Принято считать, что способ изучения родного языка идет по следующей схеме: определенному реальному чувственному образу соответствует определенное слово родного языка. Физический образ превращается в его звуковой эквивалент. В свою очередь, звуковой раздражитель, то есть слово, оказывает обратное действие, результатом которого становится понятие о каком-то физическом объекте. Таким образом, физический объект и его представление в уме человека как бы объединяются в единое целое посредством человеческой речи. Такое явление порождает понимание того, о чем говорят. Известно, что базой подобных превращений являются первая и вторая сигнальные системы человека. Обе эти системы отражают не что иное, как длительную эволюцию развития человека

и его решительное отличие от приматов животного мира, которое и появилось благодаря возникновению человеческой речи. Обе эти системы являются системами условно-рефлекторных связей, формирующихся в коре больших полушарий головного мозга при воздействии раздражителей. Однако для первой сигнальной системы такими раздражителями являются объекты внешнего мира, а для второй сигнальной системы — произносимые слова, то есть речь человека. По своей сути первая и вторая сигнальные системы отражают способы регуляции поведения живых существ в окружающем мире, свойства которого воспринимаются головным мозгом в виде сигналов. Сигналы либо непосредственно улавливаются органами чувств как ощущения цвета, звука, запаха (первая сигнальная система), либо представлены в знаковой системе языка (вторая сигнальная система). Таким образом, вторая сигнальная система — это система связей, формирующихся под воздействием речевых сигналов. Следовательно, речь — это база и фундамент ее возникновения и существования. Вторая сигнальная система замечательна тем, что является основой обобщенно-абстрактного мышления (более позднего приобретения человека) и возникает на базе первой сигнальной системы в процессе общения между людьми. Других сигнальных систем у человека не существует. Обратим на этот факт внимание и запомним его.

В определенный момент жизни ребенка динамика развития общества требует того, чтобы он начинал изучение второго (чужого) языка. Однако овладение этим языком уже не идет по вышешприведенной схеме изучения, а требует формирования дополнительной переходной ступени, выглядящей на деле ступенькой перевода слова с иностранного на родной.

Схема изучения языка при этом видоизменяется: «чувственный образ» — «слово на родном языке» — «слово на иностранном языке». Однако такой способ уже кардинально меняет систему обучения. На этапе овладения родным языком осознание значений слов происходило без каких-либо дополнительных, промежуточных систем. Понимание приходило сразу же за произнесенным словом. При изучении чужого языка, на первый взгляд, возникает необходимость в дополнительной системе дешифровки иностранного слова и скорейшем переводе его на родной язык. Это рассматривается как помощь, как радикальное средство, устраняющее непонимание чужого языка. Однако устранение этого препятствия полезно, скорее всего, только на начальных, самых первых шагах его изучения. В дальнейшем такая помощь оказывает не стимулирующее, а сдерживающее воздействие на овладение новым языком, снимая развитие интуитивной догадки и постоянную готовность мозга к информативному восприятию и пониманию чужой речи.

Как известно, природой не предусмотрено наличие у человека каких-либо физиологических задатков для формирования и возникновения какой-либо дешифрующей системы, способной осуществить операцию по переводу слова с одного языка на другой. При более пристальном рассмотрении дешифровка значения слов на родной язык выглядит как промежуточное звено, как попытка создания третьей сигнальной системы, усложняющей процесс обучения. Но поскольку физиологической природой человека третья сигнальная система никак не была подготовлена, следует предположить, что и энергетические затраты ребенка, необходимые для создания переходного дешифровочного словаря с одного языка на другой в процессе изучения чужого языка, также неоправданны. Эти затраты сил не поддерживают познавательный интерес ребенка, сдерживая движение вперед, загружая ненужной работой и порождая некоторые формальные требования, одним из которых является требование наличия собственного словаря незнакомых слов, за ведение которого так часто наказывают ученика низкими оценками. По сути, это и есть не что иное, как попытка обращения к третьей сигнальной системе, которая, на самом деле, ведет лишь к перегрузке учеников формальными, ненужными требованиями, не ведущими к какому-либо результату.

Ведение общепринятого «собственного» словаря незнакомых слов малоэффективно и отдача от этого вида работы практически неощутима. Это скорее дань устоявшимся требованиям «проверяющего ока», формальным порядкам, заведенным бог знает когда из лучших побуждений. Остается только признать и понять, что полезность подобного словаря в обучении ничтожна, а его коэффициент полезного действия крайне низок. Мне ни разу, за всю мою педагогическую деятельность, не удалось убедиться в необходимости и полезности подобного приема в изучении языка. Как правило, учащиеся неохотно тратят на него время, интуитивно ощущая малую качественную отдачу. Однако, если инициатива ведения словаря идет от самого учащегося, если есть психологическая настроенность на его ведение у самого ученика, убеждать его в обратном не стоит, наоборот, имеет смысл поддержать начинание и похвалить за трудолюбие.

Следует особо подчеркнуть, что само по себе малопродуктивно также и простое заучивание иностранных слов из подобного словаря или какого-то другого источника на школьной стадии обучения. Особенно вредно и бессмысленно зазубривание отдельных слов на начальном этапе усвоения языка, ибо значимо не механически заученное слово, а умение услышать и понять его в речи другого человека в звуковом окружении другими словами и умение пользоваться этим словом в своей собственной речи в нужной ситуации и в нуж-

ный момент. С этой точки зрения единственный и наиболее эффективный способ обучения как взрослых, так и детей — беспереводной, избегая постоянного обращения к эквиваленту слова на родном языке. Изучение иностранного языка без сопутствующего перевода на родной язык более действенно, однако более сложно для педагога и требует от учителя значительно больших энергетических затрат, чем любой другой способ изучения языка. И дело не только в затратах энергии учителя, но и в том, что необходим иной подход к проведению урока, другое отношение к ответам учеников, а главное — иное мышление самого педагога. Возможно, в этом и кроется причина того, что подобный способ обучения еще не вошел в практику. Остается лишь надеяться на то, что, вполне возможно, у какого-то учителя-энтузиаста он уже давно на вооружении.

Поразительная вещь, именно они, учителя-подвижники, вносили и вносят в систему обучения любому предмету новшества, вызывая у других прилив творческих исканий и некоторую степень зависти к их успехам. Проходило определенное время, всё успокаивалось, а метод тихо угасал в ожидании нового педагогического вундеркинда. Повторить их педагогические достижения, как правило, не удавалось никому. Подражать — да, получалось, но не более того. Возможно, этот факт и есть не что иное как подтверждение того, что педагогика скорее искусство, чем наука, а учителя-новаторы просто талантливые «неудачники» в жизни — ведь разве можно жить на получаемую ими зарплату и сохранять интерес к работе и к поискам чего-то нового там, где, казалось бы, все тропы давно исхожены.

Дорога в никуда

В настоящее время, что бы мы ни говорили, основным и главным методом изучения иностранного языка в школе, как и прежде, остается грамматико-тематический: тема, к ней лексика и соответствующий грамматический материал. Поскольку любая комиссия, проверяющая качество обучения, предлагает только письменные задания для проверки знаний, то создается впечатление, что главное и основное — это написать без ошибок эту решающую контрольную работу. Существует мнение, что если учащийся написал фразу, то воспользоваться ею в устной речи уже не составит труда. Не берусь сказать, кто является автором подобного «шедевра» педагогической мысли, но ясно, что он далек от понимания законов формирования как устной, так и письменной речи. По сути дела, приравняв правила и возможности письменной речи к возможностям и правилам формирования устной речи (с явным предпочтением письменной), несчастный учитель начинает движение в заведомо ложном направлении. Ошибочность этого направления

заключается в том, что посредством письма и грамматики пытается формировать устную речь. Не стоит удивляться и тому, что и сам учитель в большей степени настроен на письменную речь (полагая, что так безопаснее на случай проверки), да и к тому же это один из способов тихого и спокойного проведения урока (все при деле). Учителя всегда преследует страх того, что ученик может допустить много ошибок в решающей письменной контрольной работе. В этом случае любой проверяющий смеет предположить, что иностранного языка в пределах программы ученик не знает. Исходя из вышесказанного, нетрудно догадаться, что уровень развития устной речи нужен только для открытого урока. Такой уровень может быть легко достигнут путем многократного повторения одного и того же, т. е. зазубривания.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что в преподавании нет доминирующего стремления к устной речи, к ее развитию и становлению, даже несмотря на то что именно она — основа общения между людьми. Однако если устная речь не становится краеугольным камнем обучения, то что-то иное должно занять это место. Опираясь на процессы, происходящие на практике, сам собой напрашивается ответ, что базой должно стать то, что само по себе вроде бы основа иностранного языка — грамматическая составляющая языка. Однако грамматика — это есть не что иное, как логика языка, но, как и положено любой логике, она должна появиться на более позднем этапе развития ребенка, но не самостоятельно, а при специальном школьном обучении. И как любая логика она более трудна для осознания и четкого ее понимания, особенно на уровне школьника, к тому же полностью не владеющего устной базой этой логики, а именно речью на иностранном языке. Пожалуй, следует выразить эту мысль более точно, взглянув на эту же самую проблему, с точки зрения природы. Для этого ретроспективно окинем взглядом речевое развитие ребенка, то есть, попытаемся понять, каким же образом сама природа человека решает подобную задачу, блестяще воплощая на практике научение родному языку. Постараемся понять, как осуществляется в глубоком детстве обучение речи на родном языке и на каких основных принципах оно базируется, другими словами, на том, как решает эту же самую задачу природа развития человека в социальном окружении других людей. Присмотревшись к рождению речи ребенка на самом начальном этапе ее возникновения, безо всякого удивления обнаружим, что речь ребенка никакого отношения к науке грамматике не имеет. Ребенок просто учится говорить и выражать свои желания, эмоции и чувства. Следовательно, можно научиться говорить и без знания грамматических премудростей. Грамматика возникает на горизонте развития ребенка значительно позже, уже

в школьные годы, но именно тогда, когда практически сформирована устная речь пока еще будущего школьника. Представим себе дом, который был построен, однако отделочные работы в нем еще не проводились; именно эти отделочные работы и будут аналогом грамматических представлений. Каркас здания — появившаяся речь, а отделочные работы — это пока не начатое изучение грамматики. Как не удивительно, но речь возникает и существует вне рамок грамматики и независимо от ее знания. Поэтому, если на начальном этапе строительства здания нет еще даже каркаса дома, то о каких отделочных работах может идти речь? Показателем ошибочных приоритетов в обучении может быть следующий случай. Поработав с репетитором полтора года и овладев немного речью, но не грамматикой языка, юноша мог общаться с иностранцем без переводчика и вести беседу на английском языке по телефону, помогая матери в ее деловых контактах. Однако в школе он считался слабо успевающим по этому предмету, получая довольно низкие оценки за знание грамматики и за письменную речь. Печально, что его потенциальные умения просто не замечались и оставались невостребованными на уроках, на которых правили бал лишь грамматика да письменная речь. В середине последнего десятилетия двадцатого века появилось много миссионеров из США. Одна из семей приехала с детьми, которые часто появлялись на улице в окружении местных мальчишек и девчонок. Один из мальчиков мне был хорошо знаком, и я часто беседовал с ним. Он совершенно не умел писать, абсолютно не владел грамматическими знаниями русского языка, но блестяще владел русской речью. С долей определенной зависти я слушал его, а в голове проносились строки А. С. Пушкина, подсказывающие приоритеты обучения: «Он по-французски совершенно мог изъясняться и писал...» На первое место великий поэт поставил «изъясняться», но не «писал».

Ввиду полного отсутствия среды, использующей иностранный язык для общения, даже небольшое владение речью кажется огромным. Илона Давыдова, автор экспресс-метода изучения английского языка, так говорила об этом корреспонденту «Комсомольской правды»: «В Нью-Йорке стенами моей тюрьмы стало незнание языка. Притом, что мама была преподавательницей английского языка. Это мы в России думали, что знаем язык. Когда мама вышла на улицу, она не могла сказать и двух слов, она никого не понимала. Телевизор мы тоже не понимали. Мы были на нуле». Неужели в этом и заключаются главные достижения грамматико-тематического метода обучения? Очень многие педагогические неудачи часто приписываются недостаткам обучающегося и слишком редко несовершенству методов обучения. Пожалуй, изучение иностранного языка — это именно тот случай, когда технология обучения

дает сбой, оставляя за бортом все неиспользованные детские возможности и детскую природную готовность к овладению вторым языком, превращая иностранный язык из языка для всех в язык для избранных. Как это не печально, но приходится констатировать тот факт, что, как видим на примере матери Илоны, возникает необходимость повторного изучения языка уже после окончания высшего учебного заведения.

Что может быть более огорчительным и обидным, чем то, что сам учитель иностранного языка не в состоянии воспользоваться речью на чужом языке для общения (хотя он и пытался овладеть ею, и не один год, в институте). Это ли не главный довод в пользу того, что делаем что-то очень старательно, но, к сожалению и к великому огорчению, нерезультативно, а значит, и неправильно. Чего же можно ждать от школьников и в чем их можно упрекнуть в этом случае? Однако, если результат так далек от реальности, думаю, следовало бы задать самим себе вопрос, те ли цели преследуем, те ли дороги выбираем?

Обучение иностранному начинается в том возрасте, когда уже возникло мышление на своем родном (первом) языке, поэтому не следует думать, что учитель развивает мышление на иностранном языке, пожалуй, более правильно сказать — переводит мышление на иностранный язык, т. е. помогает рождению иного способа проявления человеческой мысли. Осуществляя этот перевод, следует помнить о наличии решающей связи между мышлением и использованием языка, понимая это как единство, ибо одно оттачивает другое. Следовательно, главная задача учителя — научить мыслить на иностранном языке. Не заставить запомнить предложение или слово, не «вдолбить» фразу или слово в память и не «выдавить» зазубренное ранее (выдав за свое), но создать эту мысль заново, воспользовавшись чужим языком в качестве иного средства и способа ее выражения, на языке, которым ребенок не пользовался в детстве. Умению выразить мысль и умению понять ее, следует учить постоянно и настойчиво, так как это и есть не что иное, как способ перевода мышления с одного языка на другой. В этом вопросе не может быть победного и стремительного движения вперед, это крайне спокойный и довольно медленный процесс вхождения в чужую речь; к тому же это не просто вхождение, а еще и собственное развитие, ибо, познавая чужой язык, изучающий его начинает глубже понимать свой родной.

Рассуждая над изучением иностранного языка, вновь приходишь к убеждению, что технология грамматико-тематического метода не является панацеей от бед, а следовательно, и годы, потраченные на изучение языка подобным способом, потрачены нерационально. Остается только с грустью констатировать, что по-

добная технология — это дорога в никуда. Используя грамматико-тематический метод, учитель направляет основные усилия на изучение небольшого количества устных тем, сложностей грамматики и письма, совершенно искренне полагая, что это и есть главное в изучении чужого (второго) языка. Однако, вот парадокс — знание грамматики не создает одновременного, автоматического, адекватного умения говорить и общаться на иностранном языке и, уж тем более, понимать речь. Мне неоднократно встречались те, кто, обучаясь подобным образом, знал грамматический материал довольно хорошо, но абсолютно не умел самостоятельно связать и пару слов в предложении. Были и уж совсем анекдотичные случаи, когда успешно сдавали кандидатский минимум по иностранному языку на фоне абсолютного неумения излагать на нем даже простенькие мысли. В качестве последнего аргумента: я никогда не встречал ребенка, который бы знал грамматику родного языка до того, как научился говорить, как не встречал и одновременно появляющихся у него знаний грамматики и умения говорить.

Изучение небольшого числа устных тем и сложностей грамматики, к великому сожалению, не развивает речевые и слуховые навыки настолько, чтобы можно было бы их считать достаточными для общения и понимания речи носителя языка. Предпосылки для такого общения требуют значительно больших усилий и более обильной речи на иностранном языке, как для слушания, так и для говорения. Довольно часто сталкиваясь с подобными фактами, любому человеку с непредвзятым мнением становится ясно, что происходит перестановка ценностей изучения иностранного языка: подмена умения понять речь иностранца, умения говорить и общаться на чужом языке — знанием грамматики и умением писать на иностранном языке. Однажды на эту мою аксиому мне ответили, что говорить без знания грамматики невозможно. Это, заявили мне, — заблуждение! На первый взгляд, да, но только на первый. Как же в этом случае говорят на родном языке все без исключения дошкольники, которые и понятия не имеют о существовании науки грамматики, да еще и с огромным количеством всевозможных правил? Выражаясь аллегорично, можно играть в футбол, а можно изучать теорию футбольной игры, в данном случае изучается теория, но игрок не обучается самой игре в футбол, то есть изучается не сам язык общения, а его грамматическая составляющая. Другое дело, что для того, чтобы заговорить на своем родном языке, ребенок погружается в море, нет, в океан речи! «Проплавав» в нем совсем недолго, он начинает сам, коверкая слова и предложения, выражать мысли и желания, причем свои, но не чужие и не заученные ранее. Может быть, и первый секрет изучения иностранного языка заключен в этом «океане» речи,

который мы просто не умеем создавать, и потому-то и прячемся за грамматические тонкости, которые, безусловно, труднее понять ребенку, чем взрослому, выдавая их за истинные знания языка? Но подобное явление — это недостаток тех, кто занимается обучением языку, но никак не тех, кто учится говорить на нем. Возможно, что именно в океане речи, формирующейся из слов, и происходит некое неосознаваемое нами таинство, некое «нечто», которое мы пока не прочувствовали, не оценили и не поняли? И это «нечто», возможно, является не чем иным, как самостоятельной настройкой мозга на речь, на ее восприятие и осознание. Похоже, что способ осознания построения структуры и логики иностранного языка оказывается доступным и понятным только через «океан» услышанной и проговоренной иностранной речи, благодаря которой и формируется интуитивное понимание внутренних закономерностей языка и речи на этом языке. Парадоксально, но в таком случае воспринимаемая иностранная речь — это именно тот ключ зажигания, который и запускает в работу не известные нам внутренние механизмы понимания и какие-то особые возможности мозга, начинающие функционировать только лишь в ответ на раздражение звучащим словом, и качество работы этих процессов целиком зависит только от частоты встречи с речью на иностранном языке и от эмоциональной речевой окраски. Выходит, только речь окружающих порождает речь ребенка! Только обильно и часто встречающаяся речь учит говорить, грамматика чистит речь, облагораживает ее, указывает на ее закономерности в письменной речи, но не создает речь заново, не вызывает ее пробуждения, она лишь отлично «ложится» на уже развитую речь, внося свои коррективы в ее существование. Учитывая сказанное выше, следует предположить, что попытка овладеть иностранным языком посредством изучения грамматики является для мозга, особенно детского, абсолютно насильственным и абсолютно противоестественным способом его изучения. С этой точки зрения подобный подход к изучению чужого языка, обречен на неудачу, поскольку не учитывает важность устной речи и ее первичность возникновения. В этом смысле речь учителя иностранного языка в школе есть не что иное, как родник развития и питания речи ученика. Следует особо подчеркнуть, что речь ученика должна быть обязательно самостоятельной, безотносительно количества допущенных в ней ошибок. Следует отметить и еще одно необходимое условие, ведущее к успеху: речь ученика должна быть максимально продолжительной и частой. Однако воплощение подобного в жизнь и есть не что иное, как именно тот способ, которым каждый из нас пользовался для усвоения своего родного первого языка. Пожалуй, второй секрет заключается в том, что, заучивая темы и лишая мозг самостоятельных творческих по-

исков интуитивного ощущения законов построения предложений чужого языка, а затем и понимания всей структуры иностранного языка через устную речь (как это было в глубоком детстве при овладении родным языком), и предлагая ему лишь готовые грамматические закономерности, мы тем самым не ускоряем, а отдаляем конечный результат осознанного владения иностранным языком. Это связано с тем, что нарушается закономерность, созданная самой природой и развитием человека: сначала — речь, а уж затем ее грамматические закономерности, которые, как известно, изучаются значительно позже, уже после того, как ребенок овладел достаточно высоким уровнем речи, полученным в дошкольном возрасте. Следует учитывать и тот факт, что логическое мышление является наиболее поздним продуктом исторического развития человека, поэтому и обучение иностранному языку с опорой на логическое мышление (а изучение грамматики на начальном этапе обучения следует рассматривать именно так) не может быть простым и естественным способом изучения иностранного языка для учащихся.

Третья особенность заключается в том, что необходимо сформировать постоянную готовность и настроенность на информативное восприятие чужого языка, начиная с первых встреч с ним. Что касается письменных работ, начатых на ранних ступенях обучения, то они скорее сдерживают, чем развивают способность информативного восприятия иностранного языка. Особенность письменных работ заключается в том, что они переключают внимание с информативного осмысленного восприятия на правильность написания букв и слов. Основными моментами при этом могут стать красивый почерк, аккуратность выполнения, безошибочное письмо и так далее, вот почему письменная работа не может служить мостиком к быстрому и качественному усвоению и осознанному восприятию устной речи на иностранном языке.

В свою очередь, и чтение на иностранном языке, с точки зрения обучения информативности, может быть как полезным, так и вредным. Попытаюсь объяснить почему. Обучение чтению, осуществляемое без попыток одновременного, хотя бы частичного, понимания читаемого, затеняет процесс информативного восприятия языка, подменяя истинные цели обучения ложными. В этом случае основная цель обучения — способность информативного восприятия читаемого — самим учеником может заменяться простым произнесением слов при чтении. Во время чтения учащийся не особенно задумывается над тем, каков смысл читаемого отрывка, механически воспроизводя читаемое. Чтение без понимания уводит обучение в ложное русло, вот почему проверка так называемой «техники чтения», когда проверяется лишь скорость чтения знаков на иностранном языке за минуту, не может служить способом

контроля знаний языка учащимися, и более того, подобное чтение не может быть способом изучения иностранного языка. Замена умения понимать прочитанное сомнительной способностью чтения слов без понимания читаемого не содействует качественному усвоению языка, уводя в сторону от главной цели обучения — информативности восприятия сообщений при чтении. Подобный ложный прием в обучении, естественно, не создает и не развивает способности беспереводного понимания при чтении. Следует с огорчением отметить, что обучение информативному чтению — достаточно сложный процесс, и для того, чтобы оно стало именно таким, учителю необходимо проявить огромную изобретательность, а ученику иметь развитое чувство ответственности за свои действия перед самим собой. Подобный вид учебной деятельности с трудом (если вообще это возможно!) поддается какому-либо четко улавливаемому контролю. В этом случае только личный интерес ребенка и доверие к учителю может стать его внутренним контролером для критерия внутреннего осознания: понимаю или нет. Однако достичь такого родства интересов ученика и учителя крайне непросто. Работая в должности психолога, столкнулся с печальным случаем: родители дошкольника, полагая, что еще до поступления ребенка в школу необходимо уметь читать на русском языке, приложили в этом направлении огромные усилия. Ребенок читал, и, надо сказать, довольно быстро сливая буквы в слова, а слова в предложения. Однако печально было то, что при этом он читал не понимая прочитанного. Для того чтобы преодолеть этот недостаток оказалось необходимым обучать чтению заново, потребовался длительный период времени, огромные усилия учителя и особая среда для развития навыков осознанного чтения. И все это на русском языке, на котором ребенок говорил! При обучении чтению на иностранном языке количество подобных случаев может только значительно возрасти.

Школьное обучение во многом ориентируется на то, что будет необходимо в высшей школе. И во многом подмене речи знаниями грамматики способствуют, как это ни печально, высшие учебные заведения. Желая, по всей видимости, заполучить студента, владеющего отличными знаниями иностранного языка, выявление таких они осуществляют на основе проверки грамматических умений. Казалось бы, на первый взгляд, это совершенно верно, но так ли это на самом деле? Всем известно, что жители Кавказа зачастую говорят на ломаном русском, неправильно ставя предлоги, окончания, путая падежи и т. д., но говорят на любую тему!

Держу в руках задание одного из киевских вузов для заочных подготовительных курсов. Не стоит говорить, зачем обращаются к преподавателю в таких случаях. Будущего абитуриента заставля-

ют поломать голову над сложностями грамматики, напечатанными на двух листках мелким шрифтом. Легко ли отыскать закономерность на основании одного предложения, не связанного с другими никаким смыслом? Какой прок в ломании головы над употреблением какого-то времени или предлога для проверки грамматически верной письменной речи, но при неразвитой устной, без умения общаться за пределами ограниченных школьных тем, без развитого умения понимать речь иностранца, да и еще за счет знаний другого человека? Школы же, полагая, что «сверху» виднее, начинают настраиваться на требования высших учебных заведений, пытаются сформировать знания грамматики и письменной речи для решающего экзамена, но в ущерб формированию устной речи, что значительно усложняет обучение иностранному языку на школьной ступени. Мучительный поиск абитуриентом верного варианта в подобной контрольной работе это — безусловно, контроль, но не умения самостоятельного выражения мыслей, своих желаний и своих переживаний в речи, а тревожный «бег» по грамматическим сложностям в попытке отыскать нужный грамматический фрагмент на ограниченном поле своих собственных умений. Подобный подход к изучению языка, в конечном итоге, сковывает ум и вызывает чувство неполноценности, отчаяния и отторжения иностранного языка как «неподъемного». Выходит, за деревьями не видим леса?

За долгие годы работы пришел к пониманию того, что иностранный язык — это один из самых простых предметов в школе, а успех или неудача изучения зависят только от желания ученика, метода обучения и отношения ученика к личности учителя, причем главная составляющая успеха — желание ученика. Следует признать, все дети способны к усвоению иностранного языка, главное научиться разговаривать с ними на иностранном языке, понять, как это делать. Основная трудность в огромности словарного запаса, но и она решаема. Однажды разговаривал с миссионерами из США, они выучили русский язык за восемь месяцев! После беседы со студентом из Марокко этот срок ещё более сократился до полугода! В одной из газет прочитал о волонтере из Корпуса мира, прибывшего в Украину из США, который заговорил после трёхмесячного изучения русского языка! Следовательно, резервы изучения огромны, а причина неудач в нас самих, в системе обучения языку, поэтому поиск новых способов обучения — настоятельное веление времени.

Стимул для «живого компьютера»

Для простоты и наглядности будем рассматривать мозг человека как живой компьютер. Однако его главная особенность состоит в том, что это самонастраивающийся компьютер, способный

к самообучению. Включение же этого режима, заложенного природой, в активное состояние, т.е. в работу, зависит от желания человека, от стремления овладеть чем-то новым и неизведанным. Таким образом, желание движет познанием, заставляя преодолевать любые трудности, возникающие на его пути, при этом клетки коры головного мозга жадно поглощают новую информацию, а человек испытывает удовольствие от умственной работы. Следовательно, движущая сила развития личности — познавательный, творческий интерес. Наслаждение творчеством оказывается тем рычагом, который и способен «перевернуть» личность.

«Интеллект — вот та область, в которой следует искать истоки явления интереса. И, следовательно, создавая соответствующие условия для развития интеллекта, мы тем самым автоматически создаем условия для воспитания “интереса”» — утверждает А. Дусавицкий [5, с. 21]. Стремление насытить умственный голод как раз и может стать основой для изучения любой науки, в том числе и иностранного языка. На мой взгляд, интерес способствует также развитию волевых качеств человека, ибо желаемое не всегда достигается сразу, требуются определенные усилия, настойчивость, воля.

Интерес — это не что иное, как проявление отношения к знаниям, но одновременно это и способ формирования личностью самой себя, что уже само по себе крайне важно. Пока достоверно не известны причины возникновения и способы формирования познавательного интереса, пока наука не нашла способа его пробуждения и не построила теорию его возникновения и развития, следует хотя бы замечать и ценить тех, кто также, не зная основ этой теории, могут развивать и поддерживать познавательный интерес на основе собственной интуиции. Может быть, в этом и заключен их скромный, но так необходимый обществу дар! Ведь им удается совместить часто довольно противоречивые «хочу» и «надо». Эйнштейн так выразил свое отношение к ним: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждения могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно, если принудительно предлагаемая еда не им выбрана» [5, с. 30]. Как видим, сущность человека заложена в его собственной активности, в его деятельности, в проявлении себя, в собственной реализации, идущей из природы самого человека. Насилие в изучении ведет к негативизму, отторжению педагога и одновременно с ним и науки, основам которой он обучает.

Развитие и поддержание интереса к знаниям в школьные годы может стать базой самостоятельного приобретения знаний челове-

ком, основой непрерывного образования. Этот же интерес, даже на начальном этапе своего становления, начинает формировать творческую конкурентноспособную личность, что особенно важно при переходе от социалистических отношений к капиталистическим. Энергичный поиск решений, активность, подвижность, смена профессий, стремление найти выход из сложной ситуации присущи, на мой взгляд, именно человеку с развитыми интересами, поскольку времена одной профессии на всю жизнь, кажется, закончились, а ситуации, требующие порой кардинальной смены сферы деятельности, только начинают возникать.

К тому же влюбленность в изучение предмета снимает любую физическую усталость, превращая её в удовольствие. В этом случае не стоит говорить о перегрузке ученика, потому что «еда» выбрана практически им самим и поэтому не будет вызывать «рвотного» рефлекса.

Важность того, чтобы учитель был человеком, способным воспламенить жажду знаний в юной душе, вообще никогда не ценилась, не поощрялась и не поддерживалась, хотя, скорее всего, в этом и заключается талант настоящего педагога. Система оплаты труда учителя такова, что никому и в голову не приходит мысль заниматься подобными пустяками. Необходима, прежде всего, лояльность в отношении различных «ОНО» и администрации школы. Отстраненная же от дел школы и от вопроса заработной платы учителя родительская общественность, которая в принципе могла бы сказать здесь своё веское слово и повернуть учителя лицом к тому, кого он обучает, безразлично взирает на положение дел, принимая все как данное свыше. За деятельностью учителя следит огромная бюрократическая машина, так повелось издавна. Она оценивает что хорошо и что плохо, она диктует моду способа обучения, она определяет соответствие учителя существующему представлению о нем и выбирает учителя года.

Однако как может мозг развития находиться вне функционирующего тела? Почему он должен находиться где-то, а не в самой школе? Все школы не могут быть похожими хотя бы потому, что в них работают разные люди с разным потенциалом. Усреднение — это отход от реальности, попытка шаблонизации, которая никогда не увенчается успехом. При желании можно легко заметить тенденцию, по которой тот, кто дает советы как надо, — сам либо никогда не работал в школе, либо поспешил покинуть ее стены и как можно скорее... Особенно меня поразило случаем, когда человек из-за нервного срыва, оставив работу школьного педагога, через некоторое время оказался преподавателем педагогики на курсах при институте повышения квалификации учителей, и, что более поразительно, в дальнейшем став кандидатом педагогических наук, читал

лекции директорам и учителям как надо учить и воспитывать. Невольно напрашивается вопрос: что же это за наука, если педагогический двоечник-учитель с легкостью может преподавать ее, делаясь своим «педагогическим» опытом? Меня всегда удивлял тот факт, что родители, чьи дети обучаются в школе, являются как бы сторонними людьми, не способными хоть как-то повлиять на процессы, происходящие в ней. Да, от них что-то требуют, да, к ним обращаются, но никакого веского голоса в решении тех или иных вопросов родительская общественность не имеет. Родители нужны, но как ширма, как в нужную минуту веник, но не более. В свою очередь школа обслуживает потребности в образовании окружающего микрорайона, но совершенно не знает, что и как думает большинство населения, оценивая ее деятельность.

В странном положении находится и сам ребенок-школьник, ибо у него есть только обязанности, но никаких прав. Рабочий день его, если он старателен, забирает весь световой день и вечер, а контрольные работы угнетают нервную систему, формируя предрасположенности к различным заболеваниям. Ребенок со слабой нервной системой, неуверенный в себе испытывает жуткие нервные перегрузки, но степень контроля, особенно в конце учебного года, когда он изрядно подустал, только возрастает. Результат: нервные тики, еще большая степень замкнутости, головные боли, разнообразные проявления агрессивности, отторжение школьного обучения и школы в целом. Известны случаи, когда школа порождает невротические заболевания: первоклассник каждое утро рыдает, умоляя родителей не отправлять его в школу, потому что там злая учительница; шестиклассник испытывает сильные головные боли перед уроком математики, а у восьмиклассника перед уроком украинского языка появляются боли в животе. Можно наблюдать запугивание контрольными работами, которые ученики иногда пишут почти на каждом уроке. Жизнь подтверждает, что самой главной причиной возникновения подобных явлений является учебный процесс, связанный с перегрузками учебным материалом, нервными переживаниями, перенапряжением. Чрезмерная нагрузка, не оставляющая свободного времени, вредна уже потому, что она не позволяет подростку «посмотреть по сторонам», поискать себя, понять что ему более интересно, что ему наиболее свойственно. Если школа не оставляет времени для того, чтобы расслабиться, чтобы заняться любимым делом, которое страстно влечет, она не способствует вхождению юношества во взрослый мир и во взрослые отношения, ожидающие подростка в будущем. Печально, что на данный момент подобные явления чаще наблюдаются в лицеях, гимназиях, где сконцентрированы наиболее «интересные» дети. Двенадцатибалльная система скорее способствует возникновению

подобных явлений, чем устраняет их. Жизнь и опыт подтверждают, что учащиеся больше страдают от необъективного оценивания их знаний, а это мощный психогенный фактор. Ничего хорошего не может быть и там, где нет никакой нагрузки вообще, крайности всегда вредны.

Хотелось надеяться, что введение должности психолога в школах должно было бы каким-то образом ослабить остроту школьных проблем, однако этого не произошло. Те, кто внедрял ее в жизнь, не сумели понять, для чего школе нужен психолог, не сумели повернуть его лицом к ученику, сделав его, по существу, придатком административной системы. Подкрасили бордюры вокруг здания, а отремонтировать само здание забыли. В результате дискредитируется сама идея школьного психолога как таковая. По идее, психолог должен быть нацелен на ребенка, на развитие его творческого потенциала, на развитие его способностей, какими бы они не оказались в начальный момент обучения. Однако в силу определенных причин ему приходится быть ее придатком, выполнять, по существу, ее административные функции, смотреть на происходящее с ее точки зрения, приукрасив свою роль психологическими терминами, охами и вздохами.

Если замечания о надеждах, связанных с работой психолога, покажутся не соответствующими реальности, воспользуюсь собственным опытом работы, чтобы показать, что данной профессии еще необходимо найти свое место в школьной системе. Постараюсь припомнить, как мне работалось в этой должности. Школа, где я работал в то время, пыталась настроиться на качественное обучение поколения первоклассников, решив использовать разноуровневое обучение в начальных классах, смысл которого заключался в том, что каждый ученик, поступивший в эту школу, должен был бы обучаться по программе соответствующей стартовому уровню готовности к обучению. В соответствии с уровнем готовности должны были быть подобраны и стартовые учебники. Моя задача как психолога состояла в том, чтобы должным образом сформировать классы с учетом уровня готовности каждого ученика к обучению, т.е. на основе равенства стартовых возможностей будущих первоклассников в пределах каждого класса.

Воодушевленный предстоящим творческим делом, я немедленно приступил к разработке своего собственного теста для определения уровня готовности ребенка к школьному обучению, полагая, что только хорошо прочувствованный и понимаемый мной самим тест способен дать необходимые качественные результаты. На отладку и доводку теста оставалось не так уж много времени, поэтому начался лихорадочный поиск наиболее удачного варианта теста. В итоге об уровне готовности будущего первоклассника к обучению

я мог судить по конечному результату, выражаемому в баллах, полученных после индивидуальной работы с каждым из будущих учеников в течение 20–30 минут. Каждый год мне приходилось формировать от трех до пяти новых классов, поэтому тест пополнялся новыми штрихами его проведения и, как мне казалось, был довольно надежен в работе. В последний год работы в качестве психолога мне было необходимо сформировать четыре или пять классов для разноуровневого стартового обучения. Естественно, имея инструмент стартового оценивания, сделать это было достаточно просто. Вся трудность заключалась в огромной подготовительной работе. К положительным качествам теста следует отнести то, что чем больше было поступающих, тем легче было сформировать и классы на основе равенства стартовых возможностей. Точность и правильность формирования классов зависела не только от самого теста, но и от качества сбора оценочных данных и правильности их обработки. Во время создания теста я получал огромное наслаждение, преодолевая те трудности, которые возникали на пути поиска его лучшего варианта. Тестирование должно было проходить индивидуально и в форме соответствующей данному возрасту, — в форме игры. Играя, ребенок снабжал меня необходимыми сведениями, мне оставалось только быть крайне внимательным, незаметно и точно фиксируя необходимые параметры, обязательно создавая однотипную атмосферу тестирования для всех без исключения поступающих. По всей видимости, мне удалось преодолеть очень неприятный момент любого тестирования — атмосферу напряженности и страха. Могу судить об этом потому, что многие дети хотели еще раз встретиться, восприняв тест как интересную игру. Разумеется, тестирование забирало достаточно много времени, поэтому индивидуальные встречи с будущими первоклассниками я начинал в конце февраля, а заканчивал в августе. Меня радовал и тот факт, что тест позволял определить не только состояние дел на данный момент, но даже заглянуть в прошлое и в какой-то мере спрогнозировать будущее. Тестирование позволяло мне «вылавливать» определенные тяжелые моменты, имевшие место в жизни ребенка, которые продолжали оказывать негативное влияние. К огромному сожалению, я часто сталкивался с тем, что кесарево сечение матери при рождении ребенка не проходило бесследно для малыша и требовало определенной медицинской помощи, даже много лет спустя при поступлении в школу. Порой встречались последствия различных недолеченных падений, результатом которых было сотрясение мозга. Не знаю как сейчас, но в тот период тесты готовности часто поступали на апробацию от научных работников, и мой собственный явно вызывал их недовольство. Однако уверенность в том, что более ясную картину смогу получить лишь

на основе того, что мной выстрадано и прочувствовано, заставляла меня тратить огромные силы на доводку собственного теста. Я был уверен в точности результатов, и сама жизнь, спустя много лет, убедила меня в этом. Судьба столкнула меня с теми, кто, не став учеником школы, где я проводил тестирование, и выбрав другую, снова встретился на моем пути. Спустя восемь лет они сидели передо мной на уроке в классе, но я не был больше психологом, я смотрел на них глазами учителя. Из восьмерых встреченных мной я ни в одном случае не допустил ошибки, причем у одного из них на момент поступления в школу как были огромные проблемы с логическим мышлением, так они и остались. К сожалению, длительное обучение, не нацеленное на устранение узких мест, не позволило улучшить положение дел, хотя родители и переводили мальчика из школы в школу в поисках более качественного обучения.

Однако в должности психолога меня ожидали неожиданные и серьезные противостояния. Дело в том, что завуч начальных классов, привыкшая к единоличному формированию классов, зачастую пыталась изменить их состав, но, естественно, по каким-то своим, не известным мне критериям деления, разрушающим то, что уже было мной сделано в течение многих месяцев напряженной работы. Естественно, как учитель химии, ни дня не работавшая учителем начальных классов, она знала все о степени готовности детей к школьному обучению! Дело доходило до глубоких конфликтов, однажды, как последний довод, я использовал угрозу увольнения. В другой раз противостояние было не менее драматично. Мне было брошено обвинение в том, что я тешу свои амбиции, игнорируя даже желание родителей при формировании классов, не учитывая просьбы родителей одного из учеников о переводе их ребенка в класс более низкого уровня обучения. «Родители не разделяют и не поддерживают вашу уверенность в том, что ребенок обладает хорошими задатками для качественной учебы в этом классе», — сказала она. Огорченный, я в тот же вечер отправился к родителям, пытаюсь убедить их, что верю в их сына, почему же они не верят в его возможности. В ответ услышал, что они вообще не разговаривали с завучем по данному вопросу. Иногда от меня требовали сделать то, что, на мой взгляд, делать было не только нежелательно, но даже вредно. Например, дать заключение в журнале о готовности каждого первоклассника к обучению, указав его слабые стороны. Но недостатки ребенка в столь юном возрасте могут стать его достоинствами в будущем, а ярлык, повешенный психологом, мог бы сыграть не положительную, а отрицательную роль. Я часто бывал на уроках, и как психолога меня порой не устраивало изложение и объяснение изучаемого материала некоторыми учителями. Мне не нравилось, что они не умеют наглядно мыслить, так чтобы

ребенок легко следовал за их объяснением и озарялся бы моментом наступившего понимания. Но те, кто тянулся ко мне, просил посетить урок и помочь поискать что-то новое, вызывали жуткое подозрение, а после того, как накануне открытого урока я посоветовал одной из учительниц как его наиболее правильно провести, администрация обвинила меня в натаскивании. Учитель не просто оказался под подозрением, но вызвал степень крайнего раздражения. Постепенно учителя начальных классов стали избегать сотрудничества со мной, ибо раздражение завуча, вызванное моим участием в процессе обучения, демонстрировалось открыто. Одна из учительниц, оценив ситуацию, решила перейти в наступление и как-то возмутилась моим делением классов. «Вы говорили, что это очень хорошо подготовленные дети, а они не знают, что такое подлежащие, и не могут этого понять. Вот у моей подруги в другой школе таких проблем нет». Пришлось объяснять, что помимо задатков учеников есть еще и профессиональные умения учителя, а я не сравнивал, как объяснялся материал здесь и там. Но твердо уверен, что наиболее способные дети собраны в ее классе. Стало ясно, что простое деление детей по уровням готовности требует и деления учителей по профессиональным качествам, а не по уровню личной преданности завучу.

Разумеется, были и трудные случаи, в которых я ясно понимал, что моих усилий недостаточно, что нужна помощь. Я отыскал такую помощь в лице врача-психотерапевта. И там, где союз трех — родителей, психолога и врача — сформировался, результаты не заставляли себя долго ждать. Наглядным примером единства действий была судьба ребенка, упавшего с третьего этажа и оставшегося в живых, но получившего мозаичное выпадение отдельных способностей из общих умений. Можно только вообразить, что было бы с этим малышом в том случае, если бы я написал его недостатки, как требовали от меня, в журнале для всеобщего обозрения. После лечения в стационаре его дела подравнялись и не вызывали опасений.

Но были и поражения, когда все обстояло не так гладко. У одного из первоклассников была какая-то странная особенность мгновенного забывания начертания цифр, хотя с буквами все обстояло значительно лучше. Индивидуальная работа с ним в течение двух месяцев не принесла желаемых результатов. Родители обвиняли методику, но после индивидуального общения с ребенком в течение месяца я полностью отверг эти обвинения. Мне было ясно, что лучше обратится опять же за помощью к врачу. Но что здесь началось! Оказалось, что бабушка ребенка — директор одной из школ. Теперь уже под огнем пристального внимания была моя личность. Рассматривалось и муссировалось все — от образования до профессиональных качеств. В один прекрасный день меня вызвали на «ко-

вер», и директор запретила мне «лезть к этому ребенку». «Благими намерениями дорога выстлана в ад», — подытожила завуч. В конце года ребенка оставили на повторное обучение в первом классе при сохранном мышлении, но с невыясненной и не леченой причиной.

В этот период времени в Англии был опубликован доклад о том, что занятия по сексуальному воспитанию и просвещению наиболее полезны до начала активного сексуального развития. В докладе точно назывался предельный возраст начала занятий — одиннадцать лет. Тщательно подготовившись и имея за плечами пятилетний опыт подобной работы, правда, со значительно более взрослыми подростками, начал занятия с небольшими группами учеников шестых классов. Но те воззрения, которые воодушевили меня, мало подходили для окружающей действительности. Строго постучав пальчиком по столу своего кабинета, директор категорически продекларировала, что необходимо заниматься психологией, а не «этой проблемой», мало обращая внимание на то, что, возможно, это одно из главных направлений работы психолога.

Удачи были, но не так уж часто. Однажды ко мне обратились с тем, чтобы понять, почему ученик восьмого класса украл около 200 долларов у родителей и прокутил их на мороженное и другие сладости в компании сверстников. После соответствующих действий мне стало понятно, что всему причиной был малый рост вора. Это «преступление» следовало рассматривать как попытку самоутверждения подростка. К удачам следует отнести и работу с классом, организованным еще до моего прихода в эту школу, не на основе равенства уровня развития и готовности к школьному обучению, а на основании аномальности в поведении. Необходимо отметить, что при формировании классов по уровню готовности к обучению подобной проблемы не возникало на протяжении всего периода работы психологом в данной школе.

И снова неудача! Девочка пяти лет умела читать, и родители пожелали на этом основании отдать ребенка в школу, т.е. на два года раньше. Однако умение читать в этом случае не могло быть достаточным основанием для ее поступления, ибо не поддерживалось уровнем развития мышления в сравнении с шестилетками и семилетками, поступающими в первый класс. Но вновь кто-то знал о готовности к обучению больше, чем психолог.

Одним из захватывающих и интересных моментов в моей работе было создание различных вопросников. Один из них являлся попыткой взглянуть на деятельность учителя глазами тех, кого он обучает. Мне всегда было интересно узнать, как я сам выгляжу в глазах моих учеников, поэтому задача мне показалась полезной. В результате оказалось, что мнения администрации об учителе и общее мнение учеников не всегда совпадали. Были случаи, когда

администрация была довольна деятельностью учителя, а учеников не устраивала глубина знаний этого же учителя. Были и обратные случаи, когда администрация была недовольна работой учителя как предметника, но ученики, наоборот, считали, что учитель заинтересован в их знаниях и хорошо объясняет материал. Вопросник был прост и удобен в эксплуатации, но я понял, что выпускать его на «волю» нельзя. Это очень острое и небезопасное оружие, а при неосторожном с ним обращении результаты могут быть непредсказуемы.

Однажды в силу некоторых причин мне пришлось присутствовать на собеседовании с будущими первоклассниками в одной из престижнейших школ, который проводили два педагога начальной школы. Появилась возможность взглянуть на проведение собеседования со стороны, опираясь на тот опыт, который у меня уже был. Собеседование произвело на меня удручающее впечатление. Все началось с того, что ребенка посадили за первой партой перед столом, который стоял на подиуме и возвышался над несчастным ребенком, как глыба. Сидя в этой яме, малыш силился что-то говорить двум тетям, нависающим над ним и говорящим с ним на очень научном, но не понятном для ребенка языке. Беспорядочные вопросы, по-видимому, вселяли в учителей уверенность в правоте своего дела. Однако, с моей точки зрения, не позволяли оценить и спрогнозировать ни наличие способностей, ни оригинальность мышления ребенка, ни уровень его готовности к школьному обучению. К сожалению, быть хорошим учителем еще не означает уметь понять и оценить развитие ребенка и тем более грамотно провести определение его природных способностей. Мне пришлось подписать бумагу, что у меня нет претензий к качеству собеседования. Чего не сделаешь ради малыша... Судьба ребенка — это не шуточки, тут уж не станешь возмущаться профанацией!

Пятилетний опыт работы убедил меня в необходимости наличия психолога в школе. Однако наличие еще не показатель его полезной деятельности. Возможно, теоретически школа понимает необходимость психолога в ее стенах, но вряд ли ощущает полезность его присутствия. Психолог — это довольно специфическая профессия, и лучше не иметь его вообще, чем дискредитировать саму идею наличия психолога в школе. Психологу необходимо быть нацеленным на развитие ребенка, на защиту его прав и развитие его способностей, но в то же самое время, быть независимым в суждениях и оценках и не тратить время и силы на бесплодные выяснения отношений, кто важнее. Функции психолога должны быть четко прописаны, а при выяснении неясных вопросов должно главенствовать стремление к развитию творческого потенциала ребенка. Личная преданность хороша для дружбы, но не для произ-

водственных отношений, если они мешают детскому развитию. В конце концов, я понял, что психолог в школе — мертворожденное дитя. Находясь в положении, когда, по существу, невозможно даже теоретически работать на благо ребенка и ощущать какую-либо реальную полезность от своей работы в школе, стоит ли тратить тонны здоровья и превращаться в покладистого кивателя головой? Как психолог я оказался не нужным школе, как и она тому, чем должен заниматься психолог.

Однако, вернемся все-таки к изучению иностранного языка. Для этого постараемся представить себе, как происходит настройка мозга на чужую речь и на ее осознанное восприятие. Началом этого служит слово. Сказанное слово, подобно камню, брошенному в воду, создаёт вокруг себя волны возбуждения, которые и являются пусковым механизмом для запуска процесса усвоения устного аспекта иностранного языка. Затем следует длительный и довольно тернистый путь к рождению собственного высказывания на иностранном языке.

Две стороны одной медали

Общение человека, как известно, осуществляется в двух формах: устной и письменной. Каждая из этих форм обладает своей спецификой. Устная и письменная речь, будучи гранями одного и того же языка, резко отличаются друг от друга. Особенно эти отличия важны на стадии изучения второго (неродного) языка. Эти отличия способны как значительно облегчить его усвоение, так и значительно усложнить овладение им. Степень усложнения такова, что может показаться, что овладение иностранным языком просто невозможно в неязыковой среде. Попробуем разобраться, в чем их отличие. Возможно, именно эти различия делают более понятными некоторые неверные подходы к изучению иностранного языка.

Устная речь — это словесное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. «Говорящий обычно выражен одним лицом и всегда выступает в качестве активного начала общения. Одновременно с этим он слушает свою собственную речь, что является важным средством ее контроля и коррекции, а также принимает информацию, показывающую, как воспринимает его речь слушающий. В момент порождения речи говорящего могут отвлекать другие мысли, разворачивающиеся на его глазах события, неожиданная реакция слушающего, речевые ошибки, смущение в связи с появлением незнакомых лиц т.д. Устная речь одновременно планируется, реализуется и контролируется, причем планирование совершается по двум параллельным каналам и касается

содержательной и моторно-артикуляционной сторон. Говорящий обычно следит за приемом своего сообщения и в зависимости от реакции слушающего вносит в языковое оформление мыслей коррективы, при этом ему приходится проводить мгновенный анализ сказанного с целью установления слабых звеньев в речевой цепи. Речь говорящего почти всегда спонтанна. Сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума» [9, с. 9–10].

Разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка. Устное высказывание, прежде всего, эмоционально. В нем всегда присутствует определённая доза жестов и мимики. Речь одних партнеров, помимо мимики и жестов, может быть быстрой, а других — медленной, т.е. характеризоваться различными темпами. Речь почти всегда обращена к собеседнику, обмену с ним репликами, словесному контакту. Да и само выражение мыслей для устной речи специфично и по-особому организовано. «Говорящий обычно следит за приемом своего сообщения и в зависимости от реакции слушающего вносит в языковое оформление мыслей коррективы, при этом ему приходится проводить мгновенный анализ сказанного с целью установления слабых звеньев в речевой цепи. Поскольку процессы создания содержания устного текста и его языковое оформление проходят почти одновременно (в повседневно-бытовом общении обычно отсутствует подготовка к предстоящему речевому контакту, поэтому речь собеседников носит спонтанный характер), говорящий нередко не справляется с надлежащим контролем за своей речью, вследствие чего какая-то часть формирующегося содержания так и остается невербализованной или вербализуется неточно (неправильно). В этом случае следуют поправки, исправления, при которых «слова берутся обратно», предлагаются новые формулировки, хотя и после этой процедуры отдельные речевые произведения остаются неисправленными. В результате — неточное или неправильное понимание того, что говорится («Вы меня не так поняли, я имел в виду совсем другое»). Говорящий далеко не всегда заботится о слушателе и может говорить тихо, невнятно, неряшливо. В стихийном стремлении облегчить свою задачу говорящий (как правило, подсознательно) обходится в повседневном общении весьма небольшим количеством единиц языкового инвентаря, постоянно находящихся в верхних слоях памяти и легко оттуда извлекаемых» [9, с. 10–11]. «Говорящий на иностранном языке производит содержание своей речи как бы до формы, вследствие чего ему приходится удерживать мысли в памяти, пока не “подоспеет” адекватная языковая формулировка. Естественно, что трудности подобного рода сказываются как на самой форме высказываний, так и на их содержании. Владение языком проявляется у говорящего в умении выразить одно и то же по-разному, а у слушающего — в умении отождествить смысл разных по форме высказываний, понять, что они со-

общают то же самое. Говорящий должен уметь правильно обратиться к собеседнику, привлечь его внимание и удерживать его, быстро анализировать реакцию слушающего, управлять ею, короче — уметь лингвистически обработать партнера. Из этого вытекает необходимость широкой устной работы, работы с живым собеседником. Наблюдающаяся в практике методическая альтернатива — работа с письменным источником, с книгой, со сборником упражнений и пр. — с коммуникативной точки зрения не обоснована» [9, с. 17–28].

Письменная речь — это вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. «Она отличается от устной речи не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладеть. Письменная речь — это всегда так или иначе обработанная и обдуманная фиксация языка с целью последующего воспроизведения написанного» [6, с. 75]. Умение выразить мысль на бумаге — довольно трудное задание, которому учат в школе в течение всех школьных лет обучения. Как видим, это особая задача для школы — письменная речь! Поскольку написанный текст может быть воспринят одновременно или, во всяком случае, «большими кусками», восприятие его отличается от восприятия устной речи. Счастлив тот, кто умеет легко и свободно передать особенности устной речи в письменной. Скорее всего, окружающие относятся к нему как к писателю и талантливому человеку. Таким образом, то, что присуще устной речи, отсутствует в письменной, а то, что присуще письменной — отсутствует в устной. Следовательно, письменная речь отличается, прежде всего, «структурной сложностью и осознанностью в изложении материала, что связано с более длительным временем для её высказывания и более тщательным подбором слов для выражения мысли. К тому же, отсутствует и постоянная обратная связь с собеседником» [6, с. 10].

Вполне очевидно, что «письменная речь — это не особым образом фиксированная устная речь, а форма речевой деятельности, которая отличается и в психологическом, и в лингвистическом планах» [6, с. 15]. «Фундаментальное различие между устной и письменной речью состоит, прежде всего, в материальной форме выражения: первая — это звуковой поток; вторая — система знаков, нанесенных каким-либо физическим способом на материальный объект (пергамент, камень, бумагу). Прав В. Г. Костомаров, указывая, что разница между устной и письменной речью принципиальна: в одном случае слово — слуховой раздражитель, в другом — зрительный» [6, с. 80–81].

Следует учитывать и тот немаловажный факт, что в жизни, по мере развития индивида, сначала возникает устная речь и лишь

потом, после овладения устной, — письменная. Следовательно, письменная речь — это более позднее приобретение человека. Такая закономерность характерна не только для отдельного индивида, но для человечества в целом. Мозг ребенка, подобно губке, вбирает в себя словарный запас родного языка, определяет частотность слов; речь способствует развитию мышления, и лишь затем ребёнок становится готовым к восприятию письменной речи. Дети начинают говорить, не имея ни малейшего представления о грамматике родного языка, но для качественного овладения письменной речью такое знание становится необходимым. Думается, что и начальное обучение иностранному языку в школе должно проходить подобный этап своего развития.

Исходя из вышесказанного, крайне сомнительной выглядит современная школьная тенденция обучения и письменной, и устной речи одновременно, без понимания и осознания того, что же является первичным и основным для качественного воспитания речи на иностранном языке: письмо или речь. Без критического анализа обоих процессов успехи и достижения в обучении иностранному языку выглядят крайне проблематичными и сомнительными.

Телега впереди лошади, или Бег с гирей

В реальной жизни именно слово формирует у ребенка представления как о самой речи, так и о грамматике родного языка, однако первоначально это происходит на интуитивном уровне. Сначала появляется устная речь с неосознанными правилами её образования, а затем в школьные годы — письменная речь. Именно в этот период и осуществляется перевод устной интуитивной грамматики на уровень осознания, который длится достаточно долго — целое десятилетие!

Когда ребёнок начинает изучение иностранного, язык, скорее всего, представляется ему нагромождением непонятных и трудных для произношения звуков. Известно, что в младенчестве перед возникновением речи есть период, когда ребенок подражает словам речи, произнося отдельные звуки. Без сомнения, это и есть самая первая «настройка» мозга ребенка на будущую речь, и такой этап очень важен как для умственного развития ребёнка, так и для становления и развития его устной речи. Иногда встречаются утверждения, что ребёнок начинает усваивать родную речь ещё раньше: в утробе матери. «В период внутриутробного развития максимально впитывается информация на клеточном уровне. Внутреннее ухо, воспринимающее звуки и передающее сигналы в мозг, формируется в конце шестого месяца беременности. Вполне возможно, что плод воспринимает вибрации всеми клетками непосредственно с момента зачатия, сохраняя информацию в памяти этих клеток» [2, с. 10]. Но, когда бы ни началось изучение языка, важно то, что

период «усвоения» звуков через речь объективно существует в развитии человека.

«Дети очень рано усваивают лингвистическую компетентность, т. е. обнаруживают способность к неявному знанию закономерностей языка. Эти способности касаются трех сторон речи: фонологии (звуки), синтаксиса (комбинации между словами) и семантики (понимание значения слов и фраз). Способность понимать речь проявляется у ребенка уже во втором полугодии. Первоначально слово воспринимается только в комплексе раздражителей (личность говорящего, жесты, интонация и т. п.) и, как правило, является сигналом двигательной реакции. Затем слово само по себе начинает приобретать сигнальное значение, происходит обобщение его как сигнала, т. е. интеграция. Фонетическое приближение лепета ребенка к звукам речи отчетливо выражено именно во втором полугодии. Ребёнок овладевает тем языком, на котором говорят окружающие, вне зависимости от своей национальной принадлежности» [12, с. 4].

Изучение родного языка ребенком начинается с общения: общения с мамой, папой, бабушкой, дедушкой, с проникновения в мир сказок, стихов, историй и рассказов. Язык постепенно насыщается сложностями: идиомами, поговорками, прибаутками и т. д. Однако главное, чему учится ребенок, — это восприятие слов не как сочетание звуков, а пониманию их смыслового значения в союзе с другими словами. Логический союз слов образует речь, посредством которой ребенок передает и воспринимает информацию. Поступающая информация, являясь источником сведений об окружающем мире, будит мысль и воображение ребенка. Постепенно круг общения ребенка расширяется, что ведет к увеличению словарного запаса и к более активному и гибкому умению пользоваться им. Речь «окутывает» и сопровождает ребенка на каждом его шагу.

Следовательно, на раннем этапе слух (но не зрение!) становится главным информативным каналом речевого развития человека. Логическая мозаика слов, формируемая по слуху, только значительно позже, несколько потеснившись, приоткрывает дорогу для зрительного восприятия читаемой информации.

Начало же изучения иностранного языка в школе очень быстро, если не сразу (многое зависит от взглядов учителя), переходит на письмо. «Как написать» порой возникает раньше, чем «как сказать». Такая, казалось бы, незначительная перестановка акцентов в обучении в корне меняет весь процесс усвоения иностранного языка школьником. В случае активного обучения письму слуховой канал недополучает звуковой информации для развития и формирования умения информативного восприятия речи на иностранном языке. Зрительный же канал, который, с точки зрения природы,

обязан функционировать, после достаточно хорошо развитого умения понимать речь на слух, выходит на первый план, но его развитие является вторичным по отношению к слуховому каналу, и он, естественно, не может активно влиять на развитие способности информативного восприятия речи на слух. Следовательно, надежды на активное обучение устной речи посредством зрительного канала мало оправданы. В этом случае логическая звуковая мозаика слов остается трудно расшифровываемой мозгом в силу недостаточного практического опыта, который невозможно заменить чем-то иным. Результатом подобной перестановки становится замедление способности информативного восприятия иностранного языка на слух, что, в свою очередь, вряд ли способствует активному переводу мышления ребенка с родного на иностранный.

Казалось бы, это очень важно, чтобы школьник умел не только произнести, но и написать сказанное иностранное слово. Однако, на это уже обращалось внимание выше, природа избрала совершенно иной способ для обучения первому языку. Определенное время ребёнок просто живет в атмосфере речи, только слушая ее, воспринимая ее, казалось бы, пассивно, но на самом деле идёт невидимая и не совсем понимаемая нами титаническая работа коры головного мозга по дешифровке звуков и превращению их в какие-то понятия. И именно этот этап бессловесной реакции малыша так важен для его развития. Речь, обращенная к нему, сопровождается мимикой и жестами взрослого, и этот тройственный союз — речи, мимики и жестов — является пусковым раздражителем для развития речи малыша.

Вполне разумно предположить, что именно на этом периоде развития малыша и происходит обучение мозга смысловому осознанию связи между словами в предложении, которое постепенно формируется на базе огромного потока информации, воспринимаемой ребенком на слух. Если присмотреться к развитию малыша, то станет ясно, что в возрасте от года и до двух лет ребенок уже очень многое понимает из того, что ему говорят, активно реагирует на речь другого человека, но сам пока не говорит. Речь ребенка в этом возрасте являются его жесты, мимика, различные эмоциональные проявления, покрякивание. Этим этапом развития малыша природа как бы подсказывает нам, что подобный бессловесный период обязан существовать и на начальной стадии изучения иностранного языка. Смысл его заключается в том, что, по-видимому, на этой стадии развития мозг обучается информативному восприятию речи, и только затем появляется вербальная составляющая речи. Неоднократно экспериментируя с лицами различных возрастов, я пришел к заключению, что искусственно создаваемый интервал относительного речевого молчания обучаемого при полном или

частичном понимании обращенного к нему высказывания благоприятно сказывается как на осознании сказанного, так и на развитии речевых способностей обучаемого. Он служит начальным побудительным мотивом к речевой деятельности, заставляя мозг анализировать и запоминать речевые тонкости. Совершенно уверен, что в процессе обучения детей чужому языку наличие подобного временного интервала в обучении также будет способствовать более активному и более простому усвоению иностранного языка ребенком, и более быстрому внедрению иностранного языка в сознание ученика. Поспешный переход к письменной речи не развивает именно этап слухового восприятия и анализа речи в поисках понимания смысловых связей между словами.

Крайне важно осознать, что обучение иностранному языку должно идти не от обучения «сумей сказать» или «сумей прочитать» и категорически не от «сумей написать», на первое место должно выйти «сумей понять» услышанное. Именно раннее начало обучения пониманию на слух становится главным и основным моментом в изучении языка, вот почему те, кто оказался в языковом окружении, быстро овладевают им. Следует учитывать, что именно период осознания смысловых связей слов в предложении окажется энергичным ускорителем возникновения самостоятельной речи обучаемого в будущем. Этот же период налагает на учителя огромную и тяжелую задачу: создать атмосферу иностранного языка на уроке. Таким образом, обильная речь учителя на иностранном языке является краеугольным камнем воспитания спонтанной речи детей на чужом языке.

Изучение неродного языка в школе можно сравнить с бегом на короткой дистанции с гирей на ногах. Именно письмо играет роль этой гири. Письмо искажает перспективу овладения языком и в виду своей кажущейся легкости (написал — значит, запомнил!), создает иллюзию быстрого прогресса обучения, вселяя надежды на скорый результат, которого на самом деле не может быть. Письменная речь, при неразвитой устной речи или крайне слабо, или с огромными энергетическими затратами со стороны ученика, а то и вообще никак, не только не способствует развитию устной речи, но, опираясь на практику, даже наоборот, способна активно сдерживать ее формирование и становление. Письменные работы быстро вызывают утомление и потерю интереса. Обучение иностранному, начатое с активного овладения письмом, не формирует желания воспользоваться теми же умениями устно, речь малоподвижна, рождается с большим трудом и только репродуктивно (воспроизведение заранее выученного), устный словарный запас инертен. В свою очередь, урок, построенный на постоянном стремлении к развитию устной речи, более прост для восприятия учащимися

и более для них интересен, хотя и наиболее трудоемок для учителя. На определенном этапе развития устной речи учащиеся начинают ощущать, что им легче сказать, чем написать, этот момент и должен стать стартовым, побудительным мотивом для развития умений передачи мысли посредством письма.

Следует отметить и еще одну особенность, характерную для английского языка, — существующую огромную разницу между произношением слова и его написанием. Одна из учениц так мне объясняла: «Слово “сражаться, драться” по-английски я запомнила как “фигхт”, а потом оказалось, что это “файт”, но я же училась писать его письменно». Эта путаница совершенно естественна, когда письменная речь ставится впереди «паровоза». Припоминаю, когда я учился в школе в пятом — шестом классах, нам задавали на дом выучить написание двадцати английских слов, затем в школе нас вызывали к доске и просили написать слова, выученные дома. Помню, я заполнял ими всю доску, получал заветное «пять», но, когда окончил школу, я ничего сказать на иностранном языке не мог, хотя старательно выполнял все указания учителя. От школьной зубрёжки не осталось и следа, пишу с ошибками даже на русском языке, хотя им-то я пользуюсь всю мою жизнь!

Когда ребенок в раннем детстве начинает говорить на родном языке, словарный запас растет незаметно, вместе с развитием самого ребенка, осознание же грамматических закономерностей языка происходит параллельно этому развитию, но на интуитивном уровне, без четкого грамматического понимания. Однако такой процесс устного, интуитивного осознания закономерностей языка и построения речевых высказываний объективно необходим: он формирует не только особое восприятие языка, но и позволяет овладеть всеми его языковыми сложностями и особенностями на слух в процессе активного речевого развития еще в детском возрасте. Таким образом, усвоение родного языка происходит, если можно так выразиться, сначала на основе чувственного слухового восприятия. Осознание информации, поступающей на слух, развивает мозг не только в речевом плане, но и служит мощным стимулом умственно-го развития человека, пробуждая воображение.

Поступление сообщений на основе слухового анализатора формирует и развивает осознанное восприятие звучащей речи, независимо от скорости поступления информации. Следовательно, речь — это не только средство развития умственных способностей индивида, но и способ обучения индивида ее информативному восприятию. И чем более сильно и активно шло развитие устной речи на начальном этапе ее возникновения, тем более качественно и с меньшими энергетическими затратами и усилиями со стороны ребенка происходит обучение как чтению, так и письму в школьные годы.

Как известно, систематическое изучение письменной речи родного языка (чтение и письмо) начинается значительно позже, после становления устной речи уже в школьные годы. Практически изучение письменной речи длится целое десятилетие, но крайне редко достигает стопроцентного уровня грамотности, а точнее — никогда, ибо всегда человек допускает какие-то ошибки при письме! Удивительно, почему же с таким упорством начинаем изучение иностранного языка с грамматики и письменной речи? Вполне возможно, что это стереотип мышления, некритическое перенесение способа изучения грамматических закономерностей родного языка на весь процесс овладения иностранным языком. Учитывая пример матери Илоны Давыдовой, может существовать и другая причина подобного явления — малая речевая практика, которая и способствует переключению внимания с устной речи на письменную.

Находясь в плену подобных заблуждений, путаем цели и задачи овладения чужим языком, подменяя их более понятными целями и задачами, но необходимыми в первую очередь для изучения родного языка. Однако подобное состояние дел уводит нас от реалий в области изучения второго языка. Следует обратить внимание еще на одну скрытую причину подобного подхода к изучению чужого языка. Дело в том, что детям значительно проще, чем взрослым, запоминать и хранить в памяти слова иностранного языка, воспринятые на слух. Взрослому же значительно проще овладеть грамматическими правилами чужого языка. Следовательно, учим не так, чтобы было удобно и легко ученику, а так, чтобы было просто и легко учить взрослому, но разумно ли это? Требуем от школьников осознанного владения грамматическими правилами, подсчитываем ошибки и снижаем оценки, но при этом забываем, что у обучаемых не сформировано развитое умение выражать свои мысли (именно свои!) на иностранном языке, а следовательно, ошибка для них — это не признак незнания, а скорее способ развития и обучения, поэтому подсчет ошибок и снижение оценок не являются стимулом, а скорее тормозом в изучении иностранного языка. Если возмутиться и сказать, что без хорошего знания грамматики заговорить не возможно, хочу заметить только одно: приведите хотя бы один пример, когда сначала возникло понимание грамматики, а уж потом речи.

Учим грамматику, но грамматика мертва без практики, без желания и стремления выразить мысль на иностранном языке своими словами. Более того, обучение устной речи посредством изучения грамматики, выполнения письменных упражнений и диктантов сдерживает развитие именно устной речи, не позволяя ей активно и нормально развиваться. Если желание сказать не подводит ученика к необходимости знания того или иного грамматического

правила или конструкции и не возникает из нужд устной речи самого ученика, то данная конструкция или правило не подвергаются постепенному интуитивному осознанию, а остаются искусственно зазубренными, в результате чего они быстро исчезают из памяти. Процесс грамматического заучивания правила необходимо повторять снова и снова, задействуя огромные усилия ребёнка, однако движение вперед если и происходит, то крайне медленно, наблюдаемая же бурная активность создаёт видимость прогресса, которая и тешит амбиции родителей надеждами о грядущих результатах. Но самое печальное то, что способ грамматического изучения языка требует огромных временных рамок и огромных усилий ребенка, но, к сожалению, не развивает в должной мере умения понимания звучащей речи. Да и сами англичане так определяют свое отношение к грамматической точности: во многом выбор «как сказать» зависит не от правила, а от того, как это человек чувствует. Умения говорить и писать на иностранном языке никогда не бывают развиты в одинаковой мере. Нередко ученики приносят домой сразу две отметки: одна — за устную, другая — за письменную речь. Сочетания оценок типа «12 и 4» или «11 и 5», взятые из школьной реальности, конечно же, должны насторожить и показать, что усвоение устной речи и письма не идут одинаковыми темпами, а усреднять оценки за семестр, на основе приведенных выше, это все равно, что соединять пол с потолком. Однако на практике дело обстоит именно так. Подобное явление заставляет учащегося сомневаться в своих умениях и способностях, что приносит огромные разочарования и, в конечном итоге, может решительно оттолкнуть даже очень старательного ученика от иностранного языка. Из личного опыта знаю, что более или менее органичное восприятие грамматики и письма и осознанный интерес к ним возникает у небольшой части учащихся (от 10 до 20 %) к 13–14-ти годам, чему обычно сопутствует развитое умение говорить. Стимулом возникновения интереса к грамматике служит личная увлеченность ученика иностранным языком. Скорее всего, истоки подобного интереса сокрыты в интеллекте ребенка.

Анализируя успехи учащихся любой школы по родному языку и по литературе, можно легко заметить, что качество оценок по литературе будет выше. Естественно, подобная закономерность показывает, что более просто для учащихся. Но язык и литературу на этом языке можно рассматривать как грани одного и того же предмета. Но если грамматика родного языка оказывается более сложной для тех, кто на этом языке свободно говорит, то можно ли ставить знак равенства между изучением грамматики и письма на иностранном языке, с одной стороны, и обучением устной речи — с другой? В подобном подходе кроется серьезная ошибка. Природ-

ный способ изучения родного языка состоит в том, что сначала восприятие языка происходит на чувственном уровне, который значительно позже переходит на уровень грамматического осознания языка и его законов. Самой природе было угодно сначала дать человеку практическое владение языком, умение пользоваться им, и лишь затем человек стал открывать и познавать его законы.

Таким образом, изучение грамматики родного языка и умение говорить на этом языке — это два учебных процесса, которые, хотя и связаны между собой, но, тем не менее, разделены значительным временным интервалом, к тому же это два разных вида деятельности для учителя и ученика. Тот факт, что языком можно овладеть и без знания грамматики и даже без учителя, лишь за счет языковой среды, говорит также в пользу того факта, что это два различных процесса. Подмена одного вида деятельности другим или их совмещение вовсе не путь к истине — овладению языком, а обходной манёвр для сокрытия педагогических заблуждений. Илона Давыдова вспоминала: «Язык слушала постоянно. Он как бы мелькал на заднем плане. Знание языка пришло неожиданно, ниоткуда, с неба. Я почувствовала, что могу выразить свою мысль на английском языке, что могу написать». Однако произошло это через четыре долгих года! Такова плата временем Илоны Давыдовой за способность сначала понять и уж потом передать речь письменно. Как видим, только для развития хорошего устного умения говорить и воспринимать речь на чужом языке необходимо время, огромные усилия и терпение.

Чему же все-таки учим?

Этот вопрос я себе задавал тысячу раз. Выполняем программы, трудимся на уроках. Цель, стоящая перед учителем иностранного языка, понятна и ясна. Остается посмотреть и оценить получаемый результат. Каков он, этот результат? Учим столько лет язык, а результат так далек от желаемого. Почему общение с иностранцами так затруднительно, почему речь, звучащая по радио или с экрана телевизора, для нас все так же загадочна? Вспоминал уроки и задавал себе вопрос: «Он на языке или о языке?» Вот отвечает ученик или ученица и бойко передает содержание темы или текста. Постой-ка, что это? Ученик-то говорит и, казалось бы, бегло, но в пределах заданного текста или темы. Речь звучит, но в заданных рамках, только в определенных границах. Всё заранее прочитано, разобрано, переведено, т. е. пройдено. Пройдено? И сразу пришло понимание того, что учу речи, но в пределах образца. Чем ближе речь к образцу, тем выше оценка. Речь-то у отвечающего ученика правильная, но её основа — шаблон, образец. Долго изучаем, долго разбираем, скажем, какое-то грамматическое правило, но шаг в сторону — и всё, как будто ничего не было.

Как же так? И правило знает, и тысячу раз делали подобное. Выходит, не перешло правило на ступень осознанного овладения им, когда появляется автоматизированное, бессознательное его применение. С моей точки зрения, это возможно лишь при обильной речи — значит, нет и её, этой обильной речи! Может быть, ещё потратить урок на объяснение правила? Пожалуй, нет — не в этом дело. Отвечая, ученик-то стремится, чтобы речь его соответствовала содержанию выученной темы, не отступая не только от содержания, но также от слов и выражений для ее пересказа, а в этом образце всё правильно. Получается, что нет надобности в употреблении этого самого правила, да и сама самостоятельная речь — редка она, на уроке. Такая речь с ошибками и очень огорчает ученика низкими оценками, следовательно, какой в ней резон. Выходит, учим-то умению подражать правильной речи образца, вкладывая в ум её шаблоны, и каждое из сказанных слов идёт не от внутренней необходимости в использовании данного слова или выражения, а идёт от механической памяти, воспроизводящей речь. Речь-то воспроизводящая, но не созидаящая! Формируем навыки говорения, но не создаём самостоятельных речевых умений на иностранном языке, не формируем самостоятельности и осознанности речи, а в итоге не вырабатываем и навыков самостоятельной спонтанной речи. Учим воспроизводить то, что кем-то было сказано или написано. Известно, что подобный вид языковой деятельности называется репродуктивным. Это можно отнести как к устной, так и письменной речи; при этом выполняется: воспроизведение заранее заученного текста; письменная передача заученного текста; произнесение речи по заранее заготовленному тексту. Речь человека на родном языке всегда спонтанна, самостоятельна, но где спонтанность в образце? Вот почему, когда необходимо общаться с иностранцем и происходит выход за пределы спасительной темы, беспомощны не только ученики, но и учителя. Не победное запоминание истин, а победный их поиск важен для обучения.

К великому сожалению, как открытые уроки, так и олимпиадные задания несут на себе, прежде всего, проверку качества заученности речи, но не ее спонтанность и самостоятельность. Царством речевых и письменных достижений в обучении иностранному языку являются олимпиады. Победители демонстрируют такой уровень речевых навыков, что дух захватывает, но отступи в сторону от проторенной колеи — там все то же отсутствие спонтанной речи, те же самые ошибки в ней, все как у всех и все как всегда. Следовательно, этап формирования и развития «ломаной речи» (о важности которого будет сказано ниже) крайне необходим. Именно на этом этапе слово «не умеют!» должно восприниматься эквивалентом развития мышления на иностранном языке, рассматриваться как попытка создания собственного частотного словаря и как начало

творческого поиска способов выражения собственной мысли самим учеником. Чтобы убедиться в правоте сказанного или, наоборот, отбросить эту мысль как неверную, необходимо обратиться к статистике и проследить, как победители олимпиад проявились на конкурсах по отбору претендентов для поездки на обучение в США. Если же мысль верна, необходимо искать другие способы и методы проведения олимпиад.

Важнейшая особенность речи — ее спонтанность, незаданность. В том случае, когда речь спонтанна, ей должен соответствовать и спонтанный словарь, т.е. память должна хранить определенный набор слов, основанный, скорее всего, на частотности их употребления, из которого память могла бы легко извлекать необходимое в нужную минуту. Однако следует иметь в виду, что спонтанный словарь может возникнуть только тогда, когда учатся выражать мысли спонтанно, без заучивания. Невозможно от зависимой речи сразу же перейти к спонтанной речи, между ними находится период «вговаривания», который возможно обойти или пропустить и который-то и называется «ломаной речью». «Ломаная речь» — это умение говорить неправильно, с ошибками разного рода, но мысль будет высказана, выражена и, более того, понята собеседником. Только языковая практика (причем огромная!) способна устранить этот недостаток и создать правильную речь. Следовательно, демонстрация речевых успехов на открытых уроках и олимпиадах беглой и правильной речи говорит только об одном: что речь лежит в изученных пределах темы и является несвободной речью, речью в пределах шаблона, образца или четкой заготовки. Но если по отношению к открытому уроку это еще как-то можно понять и оправдать, то по отношению к олимпиаде это приговор самой олимпиаде. Это признак того, что не те цели выбираем и не к тому стремимся.

Все, что мы говорим в повседневной жизни, мы говорим почему-то и зачем-то и стимулом к этому служит жизненная ситуация и наше собственное ощущение окружающей нас жизни, которые и порождают высказывания на основе собственного словарного запаса. «Ломаная речь» в этом плане отражает именно самостоятельность мысли и развитие человека и уже потому должна быть поощряема и приемлема для иностранного языка. На практике это огромная проблема — как помочь ученику обойтись без использования родного языка для выражения мыслей и чувств и говорить то, что думаешь, и то, что хочешь сказать, но на иностранном языке. Не в «ломаной ли речи» таится спасательный круг от океана зубрёжки текстов, диалогов, слов и всего прочего в изучении языка. Возможно, это и есть путь (и не только путь, но еще и способ) перевода речи в осознанное русло, русло сознательного использования чужого языка и отношения к нему? Однако такая речь — сплошное

море ошибок, целый их океан! А вдруг проверка? Что скажет всезнающее и всевидящее око инспектора? «Не научили, не сумели! Ошибки в речи, а при письме ещё больше! Это ваша личная выдумка, долго думали?» Быстро научат «быть как все» и не мутить спокойствия какими-то личными изобретениями.

Страх учителя ошибиться всегда сдерживает поиск. Мне-то он очень хорошо знаком. Даже сейчас, когда безжалостные воспоминания возвращают меня в прошлое, заново болезненно переживаешь осуждение инспектуры. Надо сказать, я дважды попадался на пути министерских проверок в советское время, взгляды которых были диаметрально противоположными на мою деятельность как учителя: одна хвалила, другая ругала. Однако похвала ушла, а осуждение глубоко врезалось в память. Коснусь именно этой очень высокой киевской инспектуры с ее категорическим осуждением и претензией: «говорят с ошибками». Проверявшему, выражаясь современным языком, «по барабану», что ученики пытаются говорить и не боятся думать, а не просто стараются воспроизвести по памяти выученное ранее. Самостоятельная речь, к большому сожалению, крайне редко бывает правильной. Выходит лучше правильно молчать? Ведь правильно молчать мы умеем, слава богу, на всех языках мира! «Вам надо пойти и поучиться», говорят мне, и указывается всё та же самая элитная школа в центре города. Посмотрите, как там учат чистоте речи. Однако судьба распорядилась по-своему, две мои ученицы из того класса, где на уроках присутствовал инспектор, через два месяца перешли именно в эту престижную школу. Они потом рассказывали мне: «Мы отличались умением говорить. Нас вызвали в кабинет завуча и долго расспрашивали о том, как нас учили». В итоге подчеркну, что даже сейчас, когда почти на всех континентах есть те, кто учил язык со мной, я все также уязвим любой проверке, остается только с грустью констатировать: инспектор — это всегда непредсказуемо и потому страшно!

Мало знать, что обучение — это активный процесс и что осуществляется он самими учащимися, необходимо еще и уметь создать такую атмосферу урока, при которой подобный тезис воплощался бы в реальность, реализовался бы в жизни. В силах учителя только обеспечить, по возможности, благоприятную обстановку и соответствующие стимулы. Учить-то можно, но нельзя научить — подросток обучается сам. Вот почему, на мой взгляд, главное — разбудить инициативу ученика, устранить барьер страха на пути рождения собственных высказываний, разбудить желание самостоятельно сказать и самостоятельно понять. Талант учителя не в том, чтобы загрузить сверх меры, а в том, как разгрузить, как сделать так, чтобы основная часть материала изучалась бы в классе, но не дома. Чрезмерная загруженность домашними заданиями не показатель качества обучения, а показатель непродуманности этих заданий. Косвенным фактом, подтверждающим низкий уровень

развития устной речи учащихся школ, является то, что «ловкие люди» сразу почувствовали эту брешь и услужливо предлагают книжечку с разработками всех экзаменационных вопросов. Однако это всего лишь натаскивание на речь в пределах образца и не более. Учим неестественно и потому не слишком результативно. Учитель инструктирует, а ученик учится. Однако детей не нужно учить говорить (особенно в младших классах), с ними просто нужно научиться разговаривать на иностранном языке. А вот учить их быть вежливыми — необходимо, но это уж совсем другой вопрос и тема. Дети сами запрограммированы на изучение языков, и необходимо лишь правильно выбрать путь и всемерно стимулировать детское развитие, взаимодействуя с учеником и не загружая его сверх меры самостоятельным изучением предметов, и не только иностранного. Я говорю, ученик слушает, он говорит — я слушаю. Это и есть простой путь к тому, чтобы научить его думать и выражать мысль посредством чужого языка.

Всё, что ребёнок делает, должно адекватно вознаграждаться, иначе потеря интереса неизбежна. К большому сожалению, общество выработало особый тип педагога, умеющего хорошо задавать домашние задания и отлично контролировать их выполнение (сухо и жёстко!), но не умеющего общаться с детьми. Колючего, как ёж, резкого, как лезвие бритвы, властного и способного «задавить» любое неповиновение. Внешне всё выглядит пристойно, но двойные стандарты налицо. Возможно, что это и внесло свою лепту в развал бывшей великой страны. Пусть никому не доведется лечь спать в одной стране, а проснувшись, оказаться в другой. Потрясение способно вызвать ступор, из которого крайне трудно найти выход, особенно в том случае, если оказался не там, где хотел бы проснуться.

Существующая школа далека от совершенства и не всегда защищает права ребенка. Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила: «Дети имеют право на особую заботу и помощь; им необходимо расти в атмосфере счастья, любви и понимания. Образование ребенка должно быть направлено на содействие развитию личности, талантов, умственных и физических способностей в их самом полном объеме».

Обществу необходимо научиться уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, уметь предоставлять право свободно выражать свое мнение по всем вопросам. Это все из той же декларации.

Есть непреходящие ценности, очевидность которых для всех ясна и бесспорна. Такой ценностью является психическое и физическое здоровье подрастающего поколения. Ценнейшее богатство — здоровье детей. Медицинские работники, насколько мне известно, пока не отмечают улучшения состояния здоровья детей за последнее десятилетие.

Здоровье ребенка напрямую связано с его душевным состоянием. Возможно, я не имел права, но исследование, проведенное мной в одной из элитарных школ интернатного типа, показывает значительный рост агрессивности среди учеников старших классов. Гнев позволяет произнести любую фразу и обвинение — так считает 80 % девушек и 66 % юношей. Состояние гнева позволяет нанести удар — так поступили бы 50 % девушек и 100 % юношей.

Состояние гнева позволяет ударить не только сверстника, но и взрослого — так считает каждый второй юноша. Девушки ввязались бы в драку, если бы были уверены, что можно было бы нанести безответный удар — так полагают 70 % девушек. Злость оправдывает любой поступок — в этом уверены 10 % девушек и 33 % юношей.

Следует указать и фактор, способствующий возникновению гнева, — это неуважение по отношению к взрослым. Подросткам неуютно и в собственных семьях — на это указали 20 % девушек и 67 % юношей. Все подростки говорят о том, что их настроение напрямую зависит от того, насколько хорошо их понимают окружающие и насколько прислушиваются к их мнению. Огорчает подростков и школа, но более чувствительными в этом плане оказались девушки.

Школа полна проблем, которые необходимо решать, и решать немедленно, с учетом сложившихся обстоятельств и условий. Безусловно, знания необходимы, но разве можно считать нормальным, когда рабочий день школьника длится 12–14 часов, из которых семь–восемь занимают уроки в школе, и ученик не имеет практически выходного дня? Назовите мне любого взрослого, который должен был бы столь интенсивно работать на протяжении девяти месяцев, а потом получить еще и задание для самостоятельной работы на оставшиеся летние месяцы года. Скажите, многие ли из взрослых имеют столь продолжительный рабочий день и столь насыщенный интенсивный рабочий график? Можно ли считать это нормальным явлением? Можно ли осознанно внедряться в жизнь, когда не остается времени для занятий личными делами, когда не остается свободного времени на самостоятельное исследование жизни и поиски себя в ней? К сожалению, это происходит именно в престижных образовательных школах, лицеях, гимназиях и с наиболее умными и ответственными учениками. Разве можно считать нормальным употребление ненормативной лексики учителем на уроках, о которой судачат ученики? Можно ли считать нормальным, когда львиная доля учебной нагрузки задается на дом. В чем же заключаются в таком случае профессиональные умения учителя? И почему бы не задать задание родителям научить детей математике, иностранному, физике и другим предметам к такому-то сроку?

Однако вернемся вновь к иностранному языку и подытожим, что учим речи внутри шаблона, называемого темой, заранее зная, что она является только одной миллионной всех тех тем, через ко-

торые проходит мысль человека, в течение всего дня. При этом следует отметить существование страха ученика перед возможными ошибками, как в устной, так и письменной речи, а также настроенность учителя на письменную речь в ущерб устной. Одна из мам мне рассказывала, что накануне экзамена по английскому языку в девятом классе школы ее сын опробовал свои будущие ответы в беседе с американцем, который в это время работал в ее офисе. Однако на экзамене он получил невысокую оценку, поскольку от него потребовали не собственные мысли, а точное воспроизведение выученной ранее темы.

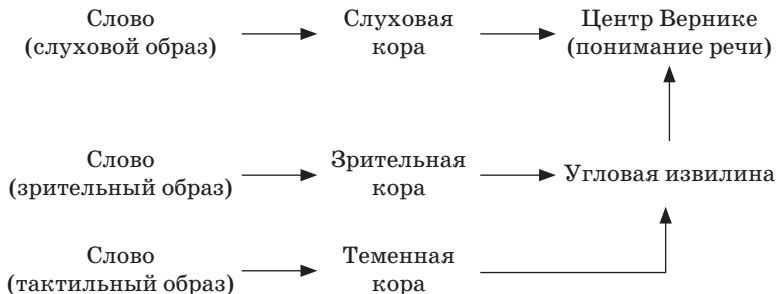
Парадоксально, но учим речи внутри речевого образца при отсутствии стремления к самостоятельности мысли, но не самостоятельности мысли на основе спонтанного владения речью, пусть даже и с неосознанными и грамматически неправильными построениями в ней. Необходимо подчеркнуть еще раз, что только самостоятельная речь развивает мышление на иностранном языке. Тема, выученная заранее и воспроизведения по памяти, способна, наоборот, сдерживать развитие и становление речи на иностранном языке. Иногда настроенность ученика только на воспроизведение выученного заранее просто невозможно изменить. Скорее всего, это связано с первыми шагами изучения языка, первыми встречами с ним, с первым учителем. Однажды мне дали группу седьмого класса, в которой обучалась одна из девушек с хорошей механической памятью. Ей легко удавалось запомнить даже самый сложный текстовый материал, но все мои попытки заставить ее сказать что-либо самостоятельно заканчивались моим поражением. Все попытки заставить или упротить ее ответить спонтанно наткнулись на тихое или активное сопротивление, для нее было легче выучить, чем подумать и сказать самой. В старшем возрасте просьбы самостоятельно сформировать мысль и сказать то, что думаешь, вызывали не только негативную реакцию, но даже пробуждали активное сопротивление и агрессию. Ясно, что формирование самостоятельного высказывания требует от ученика большей умственной сосредоточенности, чем механическое заучивание. При неразвитом познавательном интересе подталкивание к умственному напряжению и провоцирование умственных усилий вызывает неожиданно резкую и негативную ответную реакцию ученика. В подобном случае приучение к самостоятельности в речи может идти только от практического окружения и развития познавательного интереса, что требует от учителя целенаправленных, систематических действий и достаточного терпения.

О важности приоритета устной речи

Представление о мозге человека как о компьютере, несмотря на приблизительность сравнения, может оказаться полезным при поиске и выборе метода обучения иностранному языку. Как известно,

информация, поступающая в компьютер, может идти от клавиатуры. В этом случае скорость подачи информации невелика. Будем считать этот канал медленным каналом подачи информации. Однако информация также может считываться и с диска, назовем этот способ быстрым каналом подачи информации. Используя представления о мозге как о компьютере, следует допустить, что, следовательно, и мозг имеет несколько каналов для восприятия поступающей информации. Однако нас будут интересовать только два: зрительный и слуховой. Аналогом медленного канала компьютера для поступления информации в кору головного мозга служит зрение, а аналогом быстрого канала — слух. Разница в скоростях подачи информации базируется, прежде всего, на том, что в процессе поступления информации задействованы разные органы чувств. Зрение из букв образует слог, слоги сливаются в слова, из слов формируется предложение и затем готовое предложение поступает на обработку в мозг. Слуховой же канал сразу воспринимает звуковой эквивалент предложения. Именно канал, базирующийся на слуховом анализаторе, позволяет значительно быстрее получить информацию и вести ее обработку со значительно большей скоростью, чем зрительный. Более быстрая обработка информации по слуху зависит не только от скорости подачи поступающей информации, но и от скорости обработки информации головным мозгом, что наиболее важно.

Это предположение легко подтверждается схемой мозговой организации речевых функций, приведённой ниже [12, с. 85], из которой ясно, что пути движения импульсов звукового и зрительного образа слова неодинаковы, а следовательно, и время, затраченное на их обработку, должно существенно отличаться. Пожалуй, в этом случае можно провести аналогию, связанную с быстродействием вычислительных машин производства 70-х годов и современных персональных компьютеров. Длины путей для прохождения электрических импульсов в этих устройствах, существенно отличаются, что и влияет не только на их быстродействие, но и на их габариты.



Таким образом, не вызывает сомнений, что именно канал, базирующийся на слуховом анализаторе, позволяет вести обработку поступающей информации со значительно большей скоростью, чем зрительный.

Как видим, каким бы не был образ слова, слуховой, зрительный или тактильный центр понимания Вернике осуществляет расшифровку поступающего сигнала. «Основной нервный субстрат, определяющий построение устной речи — ее форму и смысловое содержание, находится в поле Вернике» [3, с. 180]. Однако кратчайший путь поступления образа слова для его последующей обработки существует только для слухового восприятия сигнала. Поскольку сигналы в центр Вернике могут поступать от разных органов чувств, следует предположить, что эти сигналы должны каким-то образом видоизменяться до тех пор, пока они не приняли бы конечный вид и не поступили бы на обработку в центр Вернике. Это неминуемо должно было бы наделить мозг какими-то дополнительными возможностями для перешифровки каждого отдельного вида сигнала до конечного вида. «Зона Вернике имеет большое значение для понимания речи. Звучание слова воспринимается первичной звуковой корой, но переработанные здесь сигналы должны пройти через прилегающую зону Вернике, чтобы звуки были истолкованы как речь. В тех случаях, когда слова воспринимаются не на слух, а глазами, т. е. при чтении, информация передается из первичной зрительной коры в угловую извилину, где входные зрительные сигналы каким-то путем связываются со звуковым образом соответствующих слов. Затем происходит переработка звуковой формы слова в его смысл, как если бы оно было воспринято на слух. Поскольку устная речь возникла в процессе эволюции человека задолго до письменной, а дети начинают говорить и понимать речь раньше, чем научаются читать и писать, гипотеза, согласно которой понимание письменной речи имеет звуковую основу, кажется правдоподобной» [3, с. 181].

В случае восприятия речи на иностранном языке должна произойти некая настройка центра Вернике на иностранную речь, которая, скорее всего, заключается в каком-то дополнительном его развитии. Слуховой и зрительный образы, каждый по-своему, развивают центр восприятия речи, настраивая его на конкретный вид поступающей информации. Поэтому попытки посредством зрительного образа слова развивать центр Вернике для восприятия и понимания речи на слух выглядят мало продуктивными, наиболее трудоемкими и с энергетической точки зрения затратными и вряд ли могут на практике способствовать более быстрому усвоению языка.

Таким образом, обучение иностранному языку, базирующееся в основном на зрении (чтение, письмо), использует медленный

канал для поступления информации. Такой способ обучения менее активно, опираясь на физиологию, развивает возможности быстрого осознания речи на слух на чужом языке, что связано с более продолжительной траекторией движения считанного сигнала и более трудоемким способом обработки этого сигнала мозгом для его мгновенного беспереводного понимания. При письме каждое слово воспринимается дискретно и не обязательно ищется смысловая связь данного слова с предыдущими и последующими. В свою очередь, это тормозит развитие устной речи ученика, изучающего иностранный язык.

Понимание речи и ее одновременное воспроизведение вместе с речью диктора (повторение за диктором) становятся, таким образом, процессами, зеркально отражающими друг друга. Если учащийся сможет повторять каждое слово за диктором на протяжении всего высказывания, то можно быть уверенным, что сообщение понято. Справедливо и обратное, если сообщение понимаемо, то и повторение вслед за диктором каждого слова не будет вызывать каких-либо затруднений. Недостаточно развитое умение повторить услышанное является показателем того, что воспринимаемая на слух речь иностранца не будет до конца осознана и понята, что, естественно, не создает и больших предпосылок для общения на иностранном языке в будущем.

Исследования, проведенные мной, показывают, что этот момент воспитания речи не отражен в обучении. Так, из 38 учеников, пытавшихся повторить на слух за диктором сообщение длительностью звучания в одну минуту без зрительной опоры, шестеро сумели воспроизвести до 60% сообщения, 30–50 % звуковой информации — двенадцать, остальные — не более трети услышанного.

К сожалению, представление о том, что раз написал — значит и скажет, и поймет — далеко от истины. Активная опора на зрительный канал при обучении иностранному языку способна полностью блокировать слуховое восприятие поступающей информации. В этом случае обучающийся обязательно требует написать или показать произносимое слово и только после этого приступает к попытке осознания смысла сказанного. Переучивание, нацеленное на восприятие на слух, достаточно долгий процесс, сродни тому, когда обучение во многом необходимо начинать заново. В добавление к изложенному выше, думаю, достаточно напомнить, что у одних людей более развита письменная речь, и им легче написать, чем сказать, у других наблюдается прямо противоположная закономерность, и таких большинство. К тому же одному из десяти людей, живущих на земле, крайне трудно дается письменная речь. Это связано с определенными видами дислексии. Паренек уже учился в восьмом классе, когда наши судьбы пересеклись. Его про-

блема заключалась в том, что даже в столь зрелом возрасте ему с трудом давалось чтение. Он не был лишен способностей, хорошо решал логические задачи, адекватно и эмоционально воспринимал окружающее. Он был обычным, за исключением одного — чтения. Мы работали с ним только на основе слухового восприятия иностранного языка, и он достаточно легко справлялся с предлагаемым ему материалом, хорошо ориентировался в смысловом содержании услышанного, но не пользовался поддержкой зрения и не читал. Все старания подключить зрение для ускорения процесса обучения желаемого результата не приносили, наоборот, они забирали огромное время, но результат был близок к нулевому. Мои попытки найти объяснение этому феномену в научной литературе не увенчались успехом, литература лишь подтвердила наличие таких людей, но не объяснила истоков явления. Было подчеркнуто, что такие люди встречаются значительно чаще, чем раньше, и подобный факт не является признаком умственной отсталости. Касательно изучения иностранного подобный случай является ярким свидетельством того, что использование письма и чтения на раннем этапе обучения чужому языку значительно усложняет этот процесс, обучение же на основе свободного зрения, как видим, возможно даже в довольно сложном случае, там, где чтение и письмо бессильны.

Письменный и звуковой образы слова, хотя и имеют одинаковую смысловую нагрузку, по-разному воспринимаются корой головного мозга, поэтому от того, чем занимается учитель (развивает устную или письменную речь), он развивает либо письменные, либо устные умения и навыки учащегося, но ни оба умения в равной степени сразу. На мой взгляд, в идеале все 100 % урока должны быть отданы получению информации непосредственно через быстрый слуховой канал. Урок, построенный на изучении грамматического материала, проходит при доминировании речи на родном языке с небольшими вкраплениями речи на иностранном. Устная речь ученика уходит на второй план и вообще не замечается учителем, поскольку в ней просто нет никакой необходимости. Вес имеют только ошибки письменной речи, помеченные красной ручкой, но ведь именно они и определяют уровень владения письменным, но не устным аспектом языка, но письмо не способно создавать устную речь.

В. Л. Скалкин еще в 1981 году отмечал: «...устноязычная коммуникация осуществляется независимо от письменной формы общения, а визуальный канал используется коммуникантами главным образом на уровне первой сигнальной системы. Отсюда вытекает, что обучение устной речи должно происходить на базе «свободного» зрения, не занятого считыванием речевых произведений с письменного источника. Каналы связи устного общения

действуют только в процессе устного общения, в конкретной речевой ситуации; моделировать их с помощью письменной речи практически невозможно» [9, с. 43]. Как видим, неоспоримо одно — научить устной речи с помощью письменной невозможно!

С долей определённой грусти можно отметить и тот факт, что легче научить говорить, чем научить понимать речь иностранца. Человек, слушающий чужую речь, особенно остро начинает ощущать свою беспомощность при быстрой речи или при активном обмене репликами собеседников. Можно предположить, что речь на иностранном языке более просто начинает восприниматься только тогда, когда создается некий «слуховой» словарный запас, хранящийся в памяти изучающего язык, наряду с развитой способностью формирования логических связей между прозвучавшими словами. Для создания подобного словаря в памяти и мгновенного осознания логических связей между словами требуется целенаправленная работа на основе слухового восприятия иностранного языка без участия зрительного восприятия причем на продолжительном временном интервале. Илоне Давыдовой потребовалось четыре года, чтобы она стала воспринимать иностранную речь информативно, хотя она и находилась в языковой среде. Вне всякого сомнения, вне подобного окружения длительность обучения устной речи может только существенно возрасти. Таким образом, как это не парадоксально, но умение сказать что-то на иностранном языке возникает значительно проще, чем умение понять речь иностранца, поэтому следует признать, что развивать способность понимания речи так же важно, как и развивать речевые навыки. «Обучение восприятию иноязычной речи на слух должно стать самостоятельной задачей, хотя и решаемой в общей системе форм и приемов работы по развитию речи. Восприятие речи на слух, удельный вес которого в реальных условиях оценивается от 40 до 60 % (в числе четырех видов речевой деятельности), является не только основным источником языковых знаний, но и мощным средством речевой нормализации и практики. Ведущим принципом обучения слушанию должно стать массированное аудирование, реализация которого может быть обеспечена только всеобъемлющей, хорошо продуманной системой соответствующих упражнений» [9, с. 25–26].

Я не раз сталкивался на практике с тем, что один и тот же текст на английском языке, с огромным трудом воспринимаемый на слух, значительно легче осознается при чтении. Поэтому, если на уроке иностранного языка доминирует письменная речь, то не так активно развивается и формируется навык беспереводного осознания устного высказывания, звучащая информация не успевает перейти на уровень понимания, не обрабатывается «компьютером» человека и исчезает неизвестно куда. Она как камень, брошенный

по поверхности воды, скользит по ней, создавая лишь небольшие быстро затухающие волны. В этом случае мозг не в состоянии выделить звуковой образ каждого слова, связать его логической связью с последующим, наделив их определенным смыслом. Естественно, только массированное аудирование, выходящее за рамки самого аудирования и приближающееся к общению, способно на начальном этапе обучения, каким является школа, дать определенные качественные результаты. Чем меньше речи на иностранном языке на уроке, тем формальнее обучение, ибо умение мыслить на иностранном языке не может быть сформировано на основании лишь нескольких тем. Таким образом, обучение речи и систематическое развитие спонтанных речевых умений по озвучиванию собственных мыслей являются краеугольными камнями системы обучения иностранному языку. «Иноязычной устной речи следует обучать не как коду, а как специфической психофизиологической деятельности, обеспечивающей порождение и восприятие высказываний на данном языке, как операционной готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения. Психофизиологической базой речевой деятельности является навык, или автоматизированное умение, ставшее в результате многократных повторений наиболее экономным и свободным способом данного действия. Поэтому массированная, интенсивная речевая практика использования языковых знаков должна стать обязательным элементом обучения устной речи. Основное требование массированного аудирования заключается в том, чтобы большая часть текстового материала поступала к учащемуся по аудитивному каналу, а восприятие речи на слух рассматривалось бы как эффективное средство практики и нормализации речевых умений, а также как источник языковых знаний» [9, с. 143–144].

«Одна из характерных психологических особенностей аудирования заключается в том, что воспринятое на слух слово (словосочетание, фраза) остается субъективно звучащим еще некоторое время после того, как звуковые колебания, доставившие его рецептору, растворятся в пространстве. Речь идет о работе оперативной памяти, сохраняющей для каждой данной точки воспринимаемой речевой цепи то, что было принято ранее, пока необходимость в таком удержании, ввиду осмысления целого высказывания, не отпадает» [9, с. 23]. Понятие оперативной памяти, введенное В. Л. Скалкиным, помогает понять механизм обработки поступающей информации корой головного мозга. Но следует внести одно дополнение, которое должно учитывать как роль, так и работу механической памяти человека, ибо только совместная деятельность двух видов памяти — механической и оперативной — создает условия, способствующие осмыслению материала, поступающего по слуховому

каналу. Механическая память удерживает сказанное, постепенно передавая прозвучавшие слова на смысловую обработку, в то время как оперативная память обрабатывает каждое вновь поступившее слово для логического осознания связи между словами и осмысления высказывания. Роль оперативной памяти заключается в постепенной обработке каждого последующего слова, поданного механической памятью для осмысления и нахождения логической связи с предыдущим словом или словами высказывания. Таким образом, обработка поступающих слов корой головного мозга, а точнее зоной Вернике, есть не что иное, как установление логической связи между словами предложения, что, в конечном итоге, ведет к осознанию смысла всего высказывания в целом.

В начале обучения иностранному языку возможности механической (слуховой) и оперативной памяти невелики, а их совместная работа далека от совершенства. Как правило, изучающий язык не в состоянии запомнить всю фразу целиком. В этом легко убедиться, попросив учащегося повторить услышанное. Но если механическая память не удержала прозвучавшее, то и оперативной памяти не будет подан соответствующий материал для обработки. Результатом этого является невозможность понять и смысл всего высказывания. Если же обучение было направлено на развитие как способности механического удержания слов в памяти, так и умения понять сказанное, учащийся сможет не только повторить фразу целиком, но и понять ее. Таким образом, на начальном этапе крайне важно развивать умение повторения услышанного за диктором, что в конечном результате выльется в развитую способность осознания сказанного за счет работы оперативной памяти. Умение повторять услышанное за диктором является следствием развития слуховой памяти, что одновременно развивает и возможности оперативной памяти на пути понимания иностранной речи.

Способность удержания сказанного в памяти и способность обработки сказанного оперативной памятью растет постепенно и при одном непереносимом условии — восприятии речи на слух. Никакими другими способами и методами развить и расширить диапазон механической памяти и обучить оперативную память логическим операциям невозможно, как невозможно и расширить диапазон этих умений мгновенно. Решение подобной проблемы требует сознательных и целенаправленных усилий как учителя, так и ученика. Понятие оперативной памяти может быть применено и для объяснения довольно любопытной особенности, связанной с пониманием иностранной речи. Эта особенность заключается в том, что в звучащем и, по мере произнесения слов, хотя бы частично понимаемом отрывке очень часто может сохраниться в памяти лишь последнее прозвучавшее слово (слова) или предложение. При этом

могут теряться многие детали и особенности сказанного и даже понимаемого в процессе поступления сообщения. Объяснить это можно лишь тем, что оперативная и механическая памяти, работающие взаимосвязано, имеют в этом случае недостаточный объем и согласованность в действиях, вот почему вся последующая информация налагается на предыдущую, вытесняя воспринятое ранее. Очень часто, особенно на начальном этапе восприятия речи на слух, слова понимаются мозгом дискретно, и при этом может не формироваться смысловая целостность высказывания. Отсутствие образования логических смысловых связей между словами говорит о недостаточности времени, отводимого в процессе обучения для развития восприятия речи на слух. Центр восприятия речи оказывается не готовым к столь интенсивной работе, которая должна быть выполнена практически мгновенно, для осознания поступающей информации. Причиной подобного состояния может быть то, что обучение иностранному языку было начато и проводилось не на основе «свободного зрения» и без воспитанной привычки воспринимать прозвучавшую речь информативно. Исправить подобный недостаток поможет только систематическая встреча с устной речью, но не эпизодическое аудирование.

Многозначность слов английского языка способна только значительно увеличить трудность понимания на слух, ставя слушающего в положение, когда нужно из нескольких значений слова выбрать то, которое необходимо. Никакое письмо в тетради не может научить мгновенному выбору значения слова, кроме как сама устная речь. Подобный подбор значения может осуществляться либо на основе известных изучающему язык значений, либо на основе интуитивной догадки, идущей из содержания прочитанного. Более того, только постоянные и продолжительные встречи со звучащей иностранной речью способны выработать необходимое умение смыслового интуитивного угадывания значения слова на основе контекста. Ориентировка на смысловые связи между словами ведет к более глубокой обработке материала и к более продолжительному произвольному запоминанию.

В том случае, если ведение урока организовано так, что ученики лишь изредка пользуются спонтанной устной речью или устной репродуктивной речью, уделяя львиную долю времени изучению грамматики и выполнению письменных упражнений, происходит переоценка значения письменных заданий учениками, именно письмо становится в глазах учащихся основным и приоритетным. Речь уходит на второй план и подопечные крайне неохотно идут на самостоятельное высказывание, т. е. письменные виды работы становятся для них более естественными, напрягаться и думать для устного ответа становится обременительно.

К тому же, увлеченность лишь письмом и изучением грамматики полностью игнорирует такой огромный пласт языка как эмоции, передаваемые с помощью интонаций речи. Устная речь без интонаций и эмоций перестает быть языком общения и теряет значительную часть своих языковых возможностей и способов для выражения чувств и отношения к чему-либо. Речь без эмоциональных проявлений — это все равно, что пицца без соли или приправ. Еда при этом теряет всю свою обольстительную привлекательность, от которой человек испытывает удовольствие. Точно также и речь без эмоций перестает быть истинной речью и звучит пресно и безвкусно. Научить же передаче интонационно окрашенных эмоций на основе письменных упражнений вообще невозможно.

На мой вопрос «Что вам помогает в изучении языка?» все учащиеся девятого класса ответили: «Магнитофон». Полагаю, ответ был таким потому, что именно там звучали на уроках как интонации иностранной речи, так и сама речь. Следовательно, речь, окрашенная интонацией, и создает благоприятные предпосылки для результативного изучения языка. По всей видимости, учащиеся почувствовали это тоже, потому и выделили устную речь на иностранном языке в качестве основного рычага изучения чужого языка, остается только более внимательно отнестись к их пожеланиям.

Теоретическое обоснование приоритета устной речи

Я всегда поражался тому факту, что легче осмыслить текст, читая, чем понять тот же самый текст, лишь слушая его, без предварительного прочтения. Все попытки как-то объяснить этот феномен своими собственными силами были тщетны. Почему зрительное и слуховое восприятия осознаются не одинаково быстро? Почему там, где зрение всеильно, понимание на слух столь беспомощно? Почему изучение иностранного языка, используя только слуховой анализатор, проходит достаточно просто и безболезненно (мне это хорошо известно из собственного опыта) даже в том случае, если учащийся имеет довольно посредственные способности? Почему только при изучении иностранного языка на слух, т. е. без зрительной опоры, формируется самостоятельная интуитивная догадка значения незнакомого слова? Почему тот же самый материал, изучаемый грамматическим методом, усваивается с огромными трудностями? Эти и многие другие вопросы тревожили, заставляя искать ответ, И когда казалось, что ответа я никогда не найду, появился просвет среди туч, и забрезжило понимание, сначала далёкое, которое, однако, постепенно овладевало моим воображением, убеждая меня в его справедливости и правильности. Постараюсь объяснить этот подход, используя гипотезу голографической модели вселенной.

«Господствует мнение, что хранилище памяти — головной мозг. Считается, что увиденное в последний раз запечатлено в определённых клетках мозга. Однако в опытах над крысами, выискивающими кратчайший путь по лабиринту, была произведена попытка найти участок мозга, который отвечал бы за сохранность памяти бега крыс по лабиринту. К огромному удивлению, было обнаружено, что вне зависимости от того, какие участки мозга крыс были удалены, память в целом нельзя было устранить. Обычно лишь нарушалась моторика крыс, они едва ковыляли по лабиринту, но даже при удалении значительной части мозга их память оставалась нетронутой. Если бы память хранилась в определённых участках мозга, подобно тому, как книги располагаются в определённых местах на полках, то почему хирургическое вмешательство не влияло на память? Единственным ответом могло быть только то, что конкретная память не локализуется в определённых участках мозга, а каким-то образом распределена по всему мозгу, как единое целое.

Открытие принципа голограммы даёт ключ для решения этой головоломки. В основе голограммы лежит явление интерференции, которое создаёт мнимое трёхмерное интерференционное изображение объекта. Каждая небольшая частичка голограммы содержит всю информацию целого. Остается допустить, что память имеет не локализованный, а распределённый характер, поэтому каждая часть мозга может содержать информацию, восстанавливающую память как целое. Голографический принцип лежит не только в основе памяти, но и зрения. Первая работа о голографической природе мозга была опубликована в 1966 году. Голография даёт объяснение и тому, каким образом мозг умудряется хранить невообразимое количество информации $2,80 \times 10^{20}$ бит! Голограммы обладают фантастической способностью к хранению информации, так, на одном квадратном сантиметре можно разместить столько же информации, сколько содержится в десяти Библиях!» [11, с. 23–30].

Обдумывая голографическую теорию о природе мозга, я подумал, что, несмотря на все научные споры о точности и достоверности этой теории, в ней скрыта польза для учителя иностранного языка, позволяющая понять то, каким образом происходит возникновение и становление чужого языка.

Голографическая теория предполагает, что мозг работает с волновыми представлениями объектов. Ухо является анализатором частот и также работает с волновыми представлениями, но уже не с интерференционными мнимыми изображениями объектов, а с реальными звуковыми волнами, которые, в свою очередь, создают в памяти человека словарь звуковых топографических образов

слов, отражающих те или иные понятия окружающего нас мира. Со временем звуковым голографическим образам слов, взятым из устной речи, начинают соответствовать их письменные аналоги. Таким образом, зрительный и слуховой каналы формируют свои собственные голографические изображения для одного и того же понятия. С учетом того мнения, что в основе письменной речи лежит звуковая основа [3, с. 181], следует предположить, что приоритетно возникновение именно слуховых голограмм слов, которые впоследствии и способствуют возникновению письменной речи. Таким образом, голограммы, созданные на основе зрения и слуха, в своем единстве создают устную и письменную речь.

Учитывая историю развития человека в целом, легко убедиться в приоритетности возникновения именно слуховых голограмм слов, что, в свою очередь, настойчиво диктует начало развития и возникновения речи на чужом языке именно с создания голограмм слов на основе слуха, но не зрения. Любой человек, кто в искусственных условиях, без иноязычного окружения, начинал изучение иностранного языка, знает, с каким трудом речь воспринимается на слух. Речь в записи всегда кажется не особенно качественной. Причём, чем старше обучаемый, тем выше, как правило, уровень трудности восприятия устной речи. Звуки кажутся «полупрожеванными» и плохо различимыми, а сама речь слишком быстрой и трудно понимаемой. Однако после активных усилий, направленных на ее понимание, все менялось. Появлялось ощущение того, что диктор на той же самой записи стал говорить более четко, более медленно и, главное, более понятно. Подобное привыкание к иноязычной речи является признаком того, что изменилось слуховое ощущение фонематического состава слов, стала более развитой слуховая память человека, увеличился объем оперативной памяти. На основании вышеперечисленного развивается способность к активному звуковому запоминанию услышанного, характеризуемая тем, что фраза на иностранном языке больше не пропадает из памяти, вытесненная последующей фразой, а подвергается более точной обработке центром Вернике до ее полного или хотя бы частичного понимания. Частые встречи со звучащей речью, позволяют создавать в памяти обучаемого топографическую интерференционную копию услышанных слов. Именно эти звуковые копии услышанных слов и будут являться звуковыми голографическими фантомами слов. Объединение всех фантомов слов предложения в логическое целое создает его смысл, образуя в итоге содержание всего текста или рассказа.

Исходя из топографической теории, слуховой фантом каждого слова хранится в памяти человека, однако, для того чтобы он там оказался, необходимо время и активные усилия, направленные на

его создание. Возникновение фантомов напрямую зависит только от частоты встреч со звуковыми образами слов в речи и способа, с помощью которого формируется умение нахождения логических связей между этими фантомами. Этот способ может быть выбран как преподавателем, так и самим изучающим язык. Основное требование для выбора способа понимания произнесенных фраз заключается в том, чтобы он был достаточно прост, понятен и поддерживал бы познавательный интерес на соответствующем уровне, что и позволяло бы постепенно накапливать способность к осознанию сказанного и в результате приводило бы к быстрому созданию новых фантомов слов в памяти. По некоторым соображениям, с учетом психологических особенностей памяти, необходимо не менее двадцати встреч конкретного слова в различных звуковых сочетаниях с другими словами, чтобы возникло четкое узнавание фантома слова в речи и его смысловое опознание. Именно в этом случае фантомы слов в памяти человека становятся более отчетливыми, а само слово легко распознается и понимается среди других фантомов слов в любом фантомном словесном окружении. Более быстрому запоминанию фантома слова способствует не только частая встреча с ним, т. е. когда человек слушает, но и его активное воспроизведение. Вот почему, слушая и повторяя, человек, изучающий язык, значительно легче и быстрее запоминает произносимое слово.

Однако есть ещё одно важное свойство фантома слова, которое является в то же самое время и огромным его достоинством. Эта особенность вытекает из основного свойства голограмм: образовывать целое лишь по небольшой ее части. Для слушающего речь это свойство заключается в том, что даже небольшая звуковая доля слова, воспринятого собеседником, создаёт полный образ этого слова в памяти человека целиком, даже если были услышаны только первые произнесённые звуки этого слова. Мгновенное угадывание слова способствует быстрой обработке информации в речи и её мгновенному пониманию. Вот почему изучение языка на основе слухового восприятия, как это и происходит в условиях атмосферы иностранного языка, всегда дает отличные результаты. Если речь носителей языка в записи звучит редко и не поддерживается речью учителя на уроках, возникновение фантомов слов затруднено, логическая взаимосвязь фантомов слов в предложении и их смысловое осознание также замедленно и речь иностранца (сколько бы много не писали на уроке!) остается загадкой. Письменная речь (чтение и письмо) способствуют достижению определенного уровня, выше которого способность понимать речь иностранца подняться не может, вот почему мать Илоны Давыдовой не понимала живую иностранную речь. Следует учитывать и скорость речи. Хорошо известно, что иностранца очень часто просят говорить чуть-чуть

помедленнее, чтобы успеть осознать сказанное. Следовательно, скорость логических взаимосвязей между фантомами слов зависит также от частоты встреч с речью на иностранном языке. Как уже отмечалось ранее, легче научить говорить, чем понимать чужую речь. Вероятно, для говорения мозг чаще использует зрительные фантомы, а для понимания слуховые. Однако, это лишь предположение, требующее более глубокого анализа фактов. Тем не менее, подобная точка зрения может служить объяснением, почему учащиеся могут плохо понимать чужую речь, если они редко встречаются с ней на слух, хотя и воспроизводят заученные темы на уроке. Даже активная работа с литературными произведениями не может компенсировать этот изъян и кардинально исправить положение, поскольку этот процесс осуществляется на основе зрительного канала.

Таким образом, только интенсивная работа на протяжении целого урока на основе слухового восприятия речи способна активно обучать мозг информативному восприятию речи другого человека и активно способствовать переводу мышления с родного языка на иностранный.

Доминирование письменной речи не формирует большого слухового фантомного запаса слов в памяти обучаемого, поскольку ученик, пишущий предложение, переключает свое внимание с понимания на правильность написания, и скорость поступления информации невелика. Это приводит к тому, что слабо развивается как способность мгновенного опознания слова на слух, так и способность мгновенного объединения слов в смысловые понятия. Таким образом, два самых важных момента при изучении чужого языка заключаются в мгновенном опознании фантомов слов и их мгновенном объединении в смысловые понятия, которые возникают и развиваются только на основе практического восприятия речи на слух. Звуковая основа речи неоспорима. Детство ребенка, с этой точки зрения, является активным источником речевых ситуаций и активным тренажером речи.

Напомним, что, по теории внутриутробного развития, активное усвоение языка начинается довольно рано. Интенсивно этот процесс начинается после формирования «внутреннего уха плода, т. е. с шестого месяца беременности» [2, с. 10]. Можно предположить, что именно с этого времени и начинается энергичное формирование фантомного словарного запаса родного языка ребенка на основе голографического принципа, о котором говорилось ранее. Накопление слов фантомного словаря происходит и далее, когда ребенок еще не говорит, но, тем не менее, активно реагирует на речь взрослого человека. Следовательно, именно на этом периоде развития ребенок строит не только словарь, но также учится информатив-

ному восприятию речи, т.е. умению отыскивания логических связей между словами. Если допустить, что это именно так, тогда становится понятным, почему изучение иностранного языка на начальном этапе обучения в школе должно, прежде всего, базироваться на устной речи, а не на основе изучения грамматики посредством письма, поскольку именно во время первых встреч с речью происходит не простая фиксация слов в памяти ребенка, а развивается способность логического осознания смысловых связей между словами.

Скорее всего, рождению осмысленного восприятия речи в значительной степени способствует эмоциональность высказываний, ибо эмоции и реакция матери активно воспринимаются плодом. Таким образом, начиная с очень раннего возраста, эмоциональность речи и разнообразие речевых интонаций становятся тем пусковым механизмом, который способен значительно активизировать процесс овладения языком. Письмо лишено эмоций, а потому огромный пласт устного языка выпадает из восприятия ребенка.

Голографическая теория позволяет понять роль и значение языкового окружения, которое подтверждается самой жизнью и теми, кто выехал за рубеж и уже там осваивал премудрости чужого языка. Смысл языкового окружения заключается в активном формировании запаса фантомов слов в памяти человека на основе слухового, а не зрительного восприятия. В искусственных условиях, без языкового окружения, добиться подобного фантомного словаря слов и быстрого осознания смысловых связей между ними бывает крайне сложно, но, как отмечалось ранее, для изучения языка это наиболее продуктивный путь. Внешняя простота, с которой формируется зрительный запас слов, обманчива и только на первый взгляд сулит быстрые результаты. На самом деле она ограничивает возможности мозга по формированию умения быстрого подбора значения неизвестного слова по контексту предложения и, на этой основе, его мгновенного осознания. Мелодическое восприятие грамматических закономерностей через устную речь не только легко усваивается, но и значительно ускоряет процесс изучения языка, делая его более легким. Зрение чаще всего заставляет просто вспоминать значение заученного ранее иностранного слова, но в меньшей степени способствует мгновенному интуитивному подбору значения неизвестного слова на основе контекста. Способность интуитивной догадки значения слова напрямую зависит от скорости поступления и обработки информации мозгом, а следовательно, от канала поступления информации. Чем чаще ученик воспринимает информацию на слух, тем активнее развивается способность интуитивной догадки по контексту и тем быстрее формируется понимание логических связей между словами. Для подтверждения

способности интуитивного понимания можно сослаться лишь на личный опыт. Только те учащиеся чаще всего самостоятельно подбирали значение неизвестного слова по содержанию предложения, кто систематически воспринимал сказанное на иностранном языке без зрительной опоры, причем возраст обучаемого значения не имел. Это факт подчеркивает важность систематического обращения к звуковой основе речи и приоритетность данного направления для овладения чужим языком.

Безусловно, накопление запаса слов на слух требует от педагога особого подхода, особых приемов и больших энергетических затрат, вот почему группы для изучения языка не могут быть большими. К тому же и сам перевод мышления с одного языка на другой — трудоемкий и долгий процесс. Вот почему создание иноязычной среды для обучения или хотя бы попытка ее создания должны стать главной заботой педагога при проведении урока иностранного языка. Результат даже очень хорошо выстроенных усилий преподавателя, тем не менее, будет все равно зависеть от желания и активности самого обучаемого. Несомненно, что частота и систематичность подобных встреч с речью принесут плоды даже в самой неудачной ситуации. Встречи со звучащей речью абсолютно необходимы и стопроцентно полезны на любом этапе изучения языка, и даже тогда, когда речь воспринимается с огромным трудом и столь быстро льющимся потоком, что едва различимы лишь отдельные слова. Что ж делать, таково начало пути к её пониманию! С этим следует смириться и не бросать начатое. Пусть она звучит и тогда, когда вы заняты каким-то другим делом, не требующим активной умственной нагрузки, звучит как бы на втором плане. Продолжительные встречи с речью, осуществляемые как можно чаще, не останутся незамеченными вашим мозгом и непременно принесут свои плоды, хотя и не сразу, а со значительным запозданием.

Активизация процесса погружения в речь и резкая его интенсификация возможны только на основе общения. При отсутствии такового компенсировать подобный недостаток можно лишь путем частых встреч с речью носителей языка в записи. Однако следует учитывать, что при отсутствии помощи в переводе понимание услышанного будет возникать более медленно, постепенно, исподволь и незаметно, а возникшее осознание услышанного будет казаться чудом, возникшим неизвестно откуда. Лучшее время для такого вида самостоятельного обучения каждый должен выбрать сам, но, на мой взгляд, предпочтительнее перед сном. Внешне пассивное восприятие иностранной речи постепенно даст не только значительное улучшение ее понимания, но и активизацию словарного запаса изучающего язык, совершенствуя умение говорить и украшая речь эмоциональными оттенками. Подобное утвержде-

ние взято из многолетнего личного педагогического опыта работы с подопечными и на основании долгих поисков. Систематические, продолжительные встречи с речью, воспринимаемой на слух, являются базой развития речи человека, изучающего язык.

Три-четыре десятилетия назад неоднократно поднимался вопрос о гипнопедии, обучении иностранному языку во сне, и ее возможностях. Во многих вузах бывшего Советского Союза начались эксперименты по использованию гипнопедии в учебном процессе. Это было связано с возможностью, как полагали, восприятия большой по объему информации в очень ограниченные сроки. Было проведено большое количество наблюдений, подтверждающих способность человека воспринимать и запоминать информацию во время естественного сна. На основании электроэнцефалографического изучения естественного сна были определены наиболее благоприятные фазы сна, в которых возможно восприятие и усвоение подаваемой ночью информации. Если испытуемые после пробуждения не могли воспроизвести информацию, передаваемую во время естественного сна, то они запоминали ее значительно легче и быстрее, чем остальные при повторении этой информации в состоянии бодрствования. Изучалось воздействие речи разной громкости с различными темпоральными характеристиками на качество восприятия материала, были предложены объемные границы информации, передаваемые во время сна, оптимальная продолжительность звукового воздействия на «сторожевой пункт» спящего человека. Был сделан вывод о том, что «ночные занятия» могут стать важным методическим приемом, в несколько раз ускоряющим запоминание материала. Однако, также было отмечено, что гипнопедия не может быть самостоятельным методом обучения.

Вооруженный общими сведениями и желанием испытать все самому, я приступил к эксперименту над самим собой. Хочу предостеречь: не следует ждать чуда: лег, уснул, проснулся — все знаешь! Нет, подобного произойти не может, а вот более активное усвоение интонаций и мелодий речи, и на этой основе более простого ее понимания — да! Стало ясно, что этот способ вспомогателен и требует значительного временного интервала для своей реализации, но в условиях полного отсутствия языковой среды он дает неплохие результаты в изучении второго языка. Обучение иностранному во сне, на мой взгляд, требует того, чтобы снова вернуться к этому вопросу, но с иной точкой зрения на него.

Хочу особо подчеркнуть, что для изучающего иностранный язык крайне важно воспитать в себе ощущение мелодии речи чужого языка, а также мелодии предложений, которые способны значительно упростить процесс понимания, а значит, и процесс овладения речью. Одна из учениц десятого класса, радуясь своей догадке, так

подтвердила мое предположение: «Я не знала, как сказать правильно фразу и где в ней поставить слово “still”, но потом мне показалось, что один из вариантов звучит более красиво. Я так и сделала и оказалась права». Как видим, даже не зная грамматического объяснения для нахождения верного местоположения слова в предложении, его может подсказать «красивое звучание» т. е. ощущение мелодии предложения. Это заставляет предположить, что, вероятно, так же поступают и маленькие дети, обучаясь речи на родном языке.

Действительно, что же заставляет их правильно формировать предложения? Каким образом маленькие дети контролируют этот процесс? Легко подсчитать, используя знания математика, что даже из трех слов можно составить шесть предложений. Ну, а если слов в предложении будет пять, то число комбинаций возрастает до ста двадцати, а если восемь до — 40320. Однако не все из этих комбинаций будут иметь необходимый смысл и верное расположение слов в предложении. Как же ребенок выбирает необходимую последовательность слов? Естественно, за смыслом следит мозг. Грамматическими тонкостями малыш еще пока не овладел, никто не усаживал его за парту и не проводил занятий по тому, как правильно сформировать предложение. Этому, скорее всего, способствует совсем иной механизм: чувство мелодии предложения, мелодия речи, на основе которой и базируется внутреннее неявное ощущение законов построения предложения, сформированных на слух на основе продолжительных встреч с речью. С возрастом, по мере взросления, воспитывается приятная для слуха красота и гармония соединения слов родного (первого) языка. Ощущение этой гармонии в речи возникает на основе «музыки» сочетания слов и их окончаний. Именно этому ощущению языка и не обучается ученик при грамматическом, письменном изучении. Чем больше грамматики и письма на уроке иностранного языка, тем медленнее формируется ощущение мелодических законов построения предложений в речи. Даже не зная правил грамматики, а только много слушая и активно пытаясь высказать какие-то желания, ощущения и мысли, путем спонтанного выражения этих желаний словами чужого языка, ребенок начинает чувствовать и интуитивно постигать гармонию построения фраз, что, в свою очередь, способствует последующему более быстрому пониманию и овладению законами всего языка. Таким образом, основа овладения речью чужого языка — это массивное информативное восприятие речи на слух и самостоятельное спонтанное составление будущей фразы. Постепенно вырабатывающееся внутреннее ощущение языка подсказывает, как следует оформить высказывание на основе гармонии и музыки слов в предложении. Смысл того, что ребенок хочет сказать, конт-

ролирует мозг, а правильность речи — мелодия предложения, формируемая на основе сочетания слов и их окончаний в предложении. Гармонические законы объединения слов в логическое целое, формируемые на слух, бессознательно вырабатывают у ребенка некую необходимую гамму звуков, ощущение «красоты» (выражаясь словами ученицы), а значит, и правильности построения предложений, которая и позволяет, не задумываясь, строить предложения, но это и есть не что иное, как начало интуитивного ощущения второго языка.

«При общении друг с другом люди передают основное содержание своей речи словами. Чтобы сделать более тонкие акценты или подчеркнуть дополнительный смысл слов, они пользуются тембром голоса, мимикой, жестами» [3, с. 42]. Эмоции, звучащие в речи, усиливают музыку слов и помогают закреплению в памяти интуитивно воспринимаемых законов правильного построения слов в предложении. Следовательно, слова в речи подвластны определенной гармонии их сочетаний, как и сочетание нот в музыке, образующих мелодию, и научить чувствовать эту мелодию предложения, «музыку речи» можно только через устную речь и через упражнения в ней, чему активно способствует общение и интонационно окрашенное монологическое высказывание.

Использование различных интонационно окрашенных предложений в речи помогает более быстрому усвоению второго языка. Вот почему учащиеся должны проходить путь от использования простых интонаций в речи до более сложных. И на этом пути значение речи учителя невозможно переоценить. Чем богаче интонациями речь учителя, тем выше будут и результаты обучения, ибо смысл сказанного и мелодия предложения взаимосвязаны и, дополняя друг друга, образуют единое целое.

Мелодически окрашенное предложение зависит от того, как ведет себя голос говорящего. Мелодия предложения может идти вверх и вниз, порой может меняться длительность произнесения слогов и скорость их произнесения, звуки могут произноситься резко и кратко, и все эти вариации и оттенки произношения могут коренным образом менять значение выражения. Можно изменять смысловое значение выражения лишь за счет незначительного изменения интонации. Интонация показывает отношение к тому, к кому обращаешься, и свое отношение к тому, что говоришь. К тому же одно и то же предложение, произнесенное с различными интонациями, может иметь совсем другое значение. Ярким подтверждением этому, на мой взгляд, может служить выражение “I am sorry”, которое может употребляться для различных целей: для уточнения и выяснения чего-то, для извинения, для ироничного и даже для грубого ответа.

В целом, интонация слова и предложения — инструментарий языка и его помощник для выражения точной и живой мысли. Она абсолютно неотделима от речи, и необходимо научиться пользоваться этим инструментом как можно более эффективно. Во многом проблема овладения интонацией состоит в том, что не существует, на мой взгляд, точных правил для ее воспитания и становления. Возможно, что это просто невыполнимая задача, и единственный способ ее решения — это постоянные тренировки в речи и восприятие самой речи на слух. Как правило, дикторы телевидения обладают огромным запасом интонационных окрасок, и остается только сожалеть о том, что до сих пор невозможно простому смертному, включив телевизор, услышать в нем речь носителя языка, хотя бы на одном из каналов. А как бы хотелось иметь возможность слышать живую речь носителей языка, а не ее, пусть даже и хорошую, но имитацию собственными силами! Неоспоримо одно: овладение речью на иностранном языке может осуществляться только на основе общения и невозможно научиться этому без живой ситуации и собеседника.

Подводя итог, можно сделать заключение, что за правильностью передачи смысла предложений следит сам говорящий, а структуру высказывания формирует воспитанное ощущение красоты языка, т.е. внутреннее ощущение интуитивной мелодической игры слов в предложении.

Исходя из вышесказанного, какой смысл несет на себе задание учителя для шестиклассников: выполнить два упражнения «весом» шестьдесят предложений на употребление двух времен английского языка Past Indefinite и Present Perfect, если как первое, так и второе чужеродно и непонятно, и не идет от внутреннего и самостоятельного — надо или хочу? Да и еще в таких огромных дозах, что может сразу вызвать отторжение языка! Возможно, это необходимо на стадии совершенствования речи и в более зрелом возрасте, но на начальном этапе... Никто и никогда не начинал строить здание с крыши, какой бы красивой она не казалась, нужны фундамент и стены. Да, конечно, можно не обратить внимания на формирующуюся «ломаную речь», не заметить этого начального этапа овладения языком и сказать, что, говорят с ошибками, значит, не знают грамматики. Однако знание грамматики — не речь! Однажды, в силу разных причин, сразу несколько учеников из разных групп, где учили грамматику и много писали, оказались моими подопечными, но они скорее правильно молчали, чем пытались говорить. Права поговорка «Два арбуза в одной руке не удержишь!». Не знать грамматики или не уметь говорить — здесь надо выбирать меньшее зло: им-то как раз, на мой взгляд, и является речь.

Однако вернемся к теории голограмм. Какая из голограмм — слуховая или зрительная — наиболее важна для изучения чужого языка?

Сказать, что обе — было бы неверно, поскольку языком сначала надо овладеть, научиться выражать свою мысль, научиться понимать речь и уж потом создавать голограмму зрительного образа слова.

В реальной жизни так и происходит. Сначала ребёнок учится говорить и лишь потом — писать. Следовательно, слуховая голограмма помогает более быстрому обучению чтению, используя выработанное за время жизни умение сразу же переводить прочитанную информацию на уровень понимания. Если же начинать изучение чужого языка с чтения, то на первый план выходит задача обучения чтению и мозг очень часто не воспринимает читаемое как информацию. Чтение осуществляется в этом случае ради чтения. Следовательно, умение понимать речь первично, и необходимо сначала, хотя бы частично, приучить ученика воспринимать речь информативно, а уж затем учить читать. Случай помог мне убедиться в правоте этого предположения. На моём пути оказался ребёнок семи лет, приехавший из Америки, и, как оказалось, с задержкой развития некоторых центров мозга. Однако замечательно то, что с самого рождения ребёнок слышал два языка: американский и русский. Каждый из родителей общался с ним на своём родном языке. В возрасте семи лет ребёнок вместе с одним из родителей приехал погостить к бабушке. Я был поражён тем, что, несмотря на, казалось бы, абсолютно реальные перспективы не знать ни того, ни другого языка в двуязычной семье, да ещё и с учётом задержки развития речевого центра, этого не произошло.

Ребёнок прекрасно справлялся с возникающими трудностями, легко понимая собеседника, и переходил с одного языка на другой. Слуховые голограммы двух языков прекрасно соседствовали вместе, не мешая существованию друг друга. И не просто не мешая, а способствуя развитию творческих задатков. Какой ярлык могли бы повесить на этого ребёнка здесь у нас, обучая только грамматико-тематическим способом? Ведь на американском языке ребёнок писал с большим количеством грамматических ошибок! Следовательно, более легко и просто возникает слуховая голограмма, и это следует учитывать при обучении иностранному языку. Даже в трудных случаях, оказывается, существуют резервы для обучения и развития ребёнка, просто их надо искать и использовать. И в этом смысле каждодневное и, возможно, мало заметное движение вперёд более ценно, чем сомнительное выполнение программы.

О фантоме и об импринтинге

Почему так просто происходит усвоение родного (первого) языка? Кажется, малыш помолчал-помолчал, послушал-послушал, а потом как-то неожиданно и незаметно начал говорить, да еще и как! Какие же процессы способствуют этому и как они помогают становлению и развитию речи?

Вполне возможно, что более простому усвоению родного языка, в первые годы жизни ребенка, помогает развитие самого мозга и тех его областей, которые отвечают за память и речь. Скорее всего, эти процессы взаимосвязаны и происходят одновременно, они же соответствуют и определенному возрасту ребенка, за пределами которого это развитие просто невозможно. Возникновение речи и памяти имеет частичное сходство с известным процессом, и по аналогии с ним назовем этот процесс логико-звуковым импринтингом.

Понятию «импринтинг» психологический словарь дает следующее объяснение: «специфическая форма научения у высших позвоночных, при которой фиксируются отличительные признаки объектов некоторых врожденных поведенческих актов родительских особей. Импринтинг происходит преимущественно на ранних этапах постнатального (послеродового) развития и возможен лишь в течение определенного, обычно весьма ограниченного периода. Процесс импринтинга осуществляется чрезвычайно быстро (часто при первой же встрече с объектом). Результат импринтинга, как правило, необратим» [7, с. 135]. Таким образом, быстрая и прочная фиксация объектов в памяти высших позвоночных в первые минуты жизни животного и есть не что иное, как явление импринтинга. Но причем здесь изучение языка, о котором идет речь? Дело в том, что самостоятельное усвоение речи ребенком возможно только в языковом окружении и в пределах только первого десятилетия жизни, т. е. на определенном ограниченном жизненном интервале, овладение речью осуществляется без видимой посторонней помощи и независимо от интеллектуальных возможностей ребенка. Следует отметить, что результат усвоения языка необратим. Интервал довольно длителен, но и массив слов и их возможных логических сочетаний также невообразимо велик по объему. Таким образом, есть некоторое сходство в овладении родным языком и процессом импринтинга: начало изучения — ранний этап жизни, интервал для усвоения первого языка ограничен, результат — речь, сопровождает человека всю его жизнь.

Ребенок, с необычайной легкостью усваивающий язык за первые два-три года жизни и понимающий обращенную к нему речь, только подтверждает мысль об определенном сходстве двух процессов. Процесс логико-звукового импринтинга начинается у младенца при первых контактах со звуками человеческой речи. И не столь важно, когда процесс научения языку начинается: в утробе ли матери или после рождения — важно, что результатом этого процесса является усвоение устной составляющей родного языка. Длительность периода овладения языком подчеркивает только титанический труд коры головного мозга, способной осуществить столь трудоемкий процесс, используя только языковую среду. Звуки речи

у совсем еще маленького человечка способны порождать как зрительные образы каких-то предметов реальности, так и вызывать осознанные эмоциональные реакции в ответ на раздражение слухом. Звуки родного языка не просто объединяются ребенком в слова и не просто фиксируются в памяти, но формируются в осмысленные единицы человеческой речи. В том случае, когда слово не совсем понятно малышу, оно просто фиксируется в памяти и остается в ней до тех пор, пока процесс взросления позволит ребенку осознать значение этого слова или выражения, невостребованные слова постепенно вытесняются из памяти другими. Вот почему так важно, чтобы семейная среда ребенка пользовалась как можно большим словарным запасом родного языка для общения, как между членами семьи, так и при общении с малышом. Осмысление и фиксация слов в памяти осуществляется за довольно короткий временной интервал, результатом чего является возникновение речи у ребенка. Подобная способность самостоятельного активного запоминания звукового образа слова и последующего обратного осознания смыслового его значения, но уже по его звуковому образу, с возрастом становится менее выраженной, однако результатом первого процесса запоминания и осознания — речью — человек пользуется всю жизнь.

Овладение вторым языком требует значительных сознательных усилий и целенаправленного труда. История «дикого мальчика», приведенная выше, подтверждает только факт угасания с возрастом врожденной способности овладения речью и подсказывает, что первичное звуковое запечатление слова в памяти и обратный перевод звукового сигнала в некий физический образ или некое понятие должны непременно совпадать с начальным этапом развития мозга ребенка. Именно звучащее слово является стартовым моментом для дальнейшего развития мышления и умственных способностей ребенка; если встречи с речью не произошло, начинается недоразвитие определенных областей мозга. «Для ребенка вначале обучения слово является звуковым символом конкретного. Речь — это необходимая и “естественная” школа личностного, индивидуального, самостоятельного научения устной форме родного языка...» [3, с. 320].

В этом процессе ведущая роль принадлежит человеческому окружению, но разве может быть человеческое окружение без речи? «Дикий мальчик» многому научился, оказавшись среди людей, однако овладеть речью в более позднем возрасте не смог. Поскольку любой нормально развитый ребенок в возрасте «дикого мальчика», находясь в соответствующем иноязычном окружении и даже без него, смог бы за определенный период времени овладеть вторым языком, следует признать, что первичное развитие

физиологических возможностей мозга, под воздействием человеческой речи, формирует также и определенные скрытые задатки, необходимые для овладения вторым и последующими языками. Вне человеческого окружения это невозможно. Только развитие мозга, полученное при овладении первым языком, способствует изучению последующих языков, а усвоение второго языка может произойти в любом возрасте, как в юном, так и в преклонном. Основанием для этого является предшествующее развитие физиологических возможностей мозга, полученных независимо от желания человека под воздействием речи родного (первого) языка. Следовательно, все люди могут освоить любой иностранный язык, основным моментом является наличие «хочу знать» и умения трудиться.

Таким образом, вне человеческого общества происходит недоразвитие функций мозга с фатальными последствиями для речи, но поскольку речь и мышление связаны между собой, ущербным становится и мышление, это лишь поддерживает существующую точку зрения о возможности овладения первым языком лишь на определенном временном этапе развития человека. Скорее всего, этот интервал значительно меньше того возраста, в котором «дикий мальчик» был найден, то есть ограничен неполным первым десятилетием жизни человека. Отличие же процесса изучения второго языка от процесса логико-звукового импринтинга заключается в том, что в нем, несомненно, присутствует логическая составляющая, которая только усиливается с угасанием способности интуитивного усвоения языка.

Допущение существования логико-звукового импринтинга у человека в первые годы жизни объясняет, почему всегда без особого труда усваивается только первый язык, на котором говорят окружающие ребенка люди. Это может быть как родной, так и неродной язык, но обязательно первый. С возрастом способность самостоятельного осознания логического значения слова теряется и приходится тратить значительные усилия для повторного рождения и развития способности интуитивной догадки значения иностранного слова по смысловому контексту предложения и информативного восприятия чужой речи. Быстрее и легче, чем взрослые, устной речью на иностранном языке овладевают дети, что связано с более цепкой механической памятью ребенка и близостью к периоду самостоятельного логико-звукового усвоения первого языка. Взрослым же легче понять и осознать все грамматические тонкости языка, но не овладеть речью на нем. Информативное восприятие речи первого языка в детском возрасте возникает как бы само собой, сама природа развития человека позаботилась об этом, однако информативному восприятию речи на иностранном языке необхо-

димо учить заново, прикладывая значительные усилия. Во многом это обусловлено наличием языкового окружения первого (родного) языка и желанием изучающего язык обойти трудности в формировании мысли на иностранном языке, но именно это избегание трудностей в поисках более легкого решения и мешает прогрессу в изучении чужого языка. Немаловажно и то, что и сами учителя, подменяют изучение иностранной речи изучением грамматических сложностей иностранного языка.

Успешное овладение иностранным языком в условиях школьного обучения происходит на основании сопоставления и сравнения второго языка с первым и при активной поддержке и помощи со стороны, но главную и основную роль в этом процессе играет желание обучаемого и его активная работа. Способность ребенка более быстро и легко запоминать услышанное делает его более восприимчивым к изучению устной речи второго языка. Эту особенность необходимо учитывать при обучении иностранным языкам. Поскольку уровень развития детского логического мышления уступает взрослому, детям труднее дается осознание грамматических правил и грамматических тонкостей чужого языка. Испытывая малое уважение к грамматическим положениям (обильная грамматика часто вызывает просто отвращение), они, тем не менее, интуитивно быстрее и легче ощущают закономерности иностранного языка на слух, чему способствуют только частые и продолжительные встречи с устной речью. Это происходит даже при отсутствии знаний грамматических правил. Систематичность встреч с устной речью способствует также более простому возникновению речи ребенка на иностранном языке, чем мучительное овладение речью посредством изучения грамматических тонкостей. Детская память более цепко хранит услышанное, поэтому устная речь и воспроизведение слов на слух для детей не такая уж большая проблема, как для взрослых. Изучение иностранного языка, начатое с грамматических правил, является наиболее трудным, если вообще не самым сложным способом изучения чужого языка детьми. «Мы изучаем грамматику, но когда я начинаю говорить, я совсем этим не пользуюсь», — говорил мне один из моих учеников. Таким образом, собственные высказывания формируются не только на основе знания грамматических правил, но и на определенных внутренних ощущениях закономерностей чужой речи. Мозг самостоятельно воспринимает, анализирует и фиксирует грамматические закономерности и правила чужого языка через внутреннее ощущение чужой речи человеком, т. е. самостоятельно обучается иностранной речи посредством ее обильного восприятия.

Психология не поддерживает высказанную точку зрения о существовании логико-звукового импринтинга у человека, однако,

на мой взгляд, слуховое импринтинговое запоминание на ранней стадии развития ребенка, несомненно, существует. Каждый из нас бессознательно пользовался природной запрограммированностью изучения языка, способностью осознания речи в момент усвоения своего первого (родного) языка. Косвенным доказательством этому, на мой взгляд, служит и научное признание существования врожденного периода «ранней лингвистической компетентности», т.е. способности к неосознанному пониманию законов первого языка. «Эти способности касаются трех сторон речи: фонологии (звуки), синтаксиса (комбинации между словами) и семантики (понимание значения слов и фраз)» [12, с. 82].

Логическая составляющая процесса импринтинга позволяет не просто запомнить слово, но и, за счет мелодии языка, интуитивно ощущать грамматический строй родного языка, вызывая осознание смысла слова в союзе с другими словами, формируя восприятие интонаций и мелодий речи и ее эмоциональности. Вполне вероятно, что этому способствуют какие-то процессы, происходящие на определенном этапе развития мозга. Понятие «родной язык» не всегда может совпадать с языком национальности. Поэтому под понятие «родного языка» попадает тот язык, на котором говорят окружающие ребенка люди. На месте «родного языка» мог бы, в силу каких-либо причин, оказаться любой другой чужой язык, в атмосфере которого и мог бы развиваться ребенок. Поэтому более правильно сказать первый язык. Процесс логико-звукового импринтинга способствует развитию определенных областей мозга, создавая предпосылки для изучения последующих иностранных языков. При отсутствии первого языка выучить любой другой просто невозможно. Таким образом, используя способности, приобретенные в результате существования логико-звукового импринтинга, человек может осознанно выбирать для изучения любой другой чужой язык. Следовательно, рычагом развития способности к овладению другими языками должно стать желание, а раздражителем процесса познания — слово, произнесенное на иностранном языке.

Помимо логико-звукового импринтинга усваивать речь малышу помогает и артикуляционный импринтинг. Смысл этого понятия состоит в том, что малыш, по всей видимости, соотносит звучащее слово с артикуляцией губ говорящего человека. Тесный союз звукового и артикуляционного импринтингов способствует более быстрому и качественному запечатлению произносимого слова глубинами детской памяти. Подтверждением этому, на мой взгляд, служит умение, сохранившееся у некоторых взрослых, читать произносимые слова по движению губ говорящего. Вполне возможно, что основной процесс для запоминания слова — звуковой, а артикуляционный — только вспомогательный. Однако их союз способ-

ствует более быстрому и более качественному процессу усвоения языка. Этим же союзом не следует пренебрегать и при изучении иностранного языка, ибо артикуляция губ будет способствовать более правильному усвоению манеры их произношения.

Звуковое опознание прозвучавшего слова осуществляется на основании сопоставления звукового фантома услышанного слова и фантома, хранящегося в памяти индивида, в результате чего и происходит установление их сходства или различия. Смысловое опознание звукового представления слова происходит на основе жизненного опыта, полученного ранее, с учетом его постоянного и постепенного накопления. Установлению сходства или различия звуковых фантомов слов способствует фонематический слух, очерчивающий четкие границы как отдельных звуков, так и слов в речи. Благодаря активной помощи фонематического слуха происходит восприятие и узнавание слова, а также формирование звукового образа какого-то понятия или чувственного образа. Задача фонематического слуха состоит в идентификации всех звуков, входящих в состав данного слова, и их слияние в единое целое. От остроты слуха зависит точность и скорость возникновения звукового фантома слова в памяти человека и его точное фиксирование в ней. Формирование четких границ звукового фантома слова в памяти взрослого человека затруднено и не может быть сформировано мгновенно, четко и однозначно сразу же после первого прослушивания произносимого слова на иностранном языке, вот почему необходимы частые встречи с запоминаемым словом в различном словесном окружении.

Скорость формирования звукового фантома слова в детской памяти значительно выше, чем у взрослых, поэтому и процесс запоминания слов иноязычной речи протекает значительно быстрее, в результате чего они быстрее овладевают речью на иностранном языке. Если встречи с речью на чужом языке редки, мозг не учится быстрой информативной обработке воспринимаемой информации. Слова в речи или не фиксируются механической памятью для последующей обработки, или не успевают подвергнуться логическому осмыслению в оперативной памяти слушающего. Вот почему на определенном этапе овладения речью на иностранном языке можно различать все или почти все произносимые слова, но испытывать трудности в понимании всего высказывания, что вызвано недостаточно частыми встречами с устной речью. С этой особенностью овладения иностранным языком столкнулась и мать Илоны Давыдовой в Америке, когда она не понимала звучащую речь на английском языке. Сам по себе этот факт еще раз наглядно демонстрирует важность восприятия речи чужого языка без зрительной опоры. Следовательно, речь, воспринимаемая на слух, является ключевым звеном

не только понимания иностранной речи, но также и формирования умения самостоятельного выражения интонационно окрашенных мыслей и желаний на чужом языке.

Для более точного формирования фантома слова в памяти человека требуется неоднократная встреча с этим словом в его различном словесном окружении. При отсутствии частой слуховой активизации слова в памяти границы звукового фантома расплывчаты и слово может восприниматься не так, как оно произносится, что мешает логическому пониманию слова в контексте говоримого. Порой требуется довольно значительное время и частые встречи со звучащим словом, чтобы его звуковой образ приобрел четкие очертания и стал легко узнаваем даже в совершенно новом словесном окружении.

Слово значимо только в его союзе с другими словами предложения, но при этом оно связано и с определенной интонацией всего высказывания, и именно интонация способствует как более четкой фиксации слова в памяти, так и более простому пониманию речи в целом. Вот почему учащиеся, привыкшие часто воспринимать речь учителя на слух, просят его прочитать трудный текст. Свое желание они, как правило, объясняют так: «Легче понимать на слух, чем когда читаешь сам».

Изучение иностранного языка, начатое с обучения правильно произношению отдельных звуков, не кажется убедительным, ибо речь создается не звуками, а возникает под воздействием внутренних побудительных мотивов, зарождающихся в коре головного мозга, которые и создают высказывание. Следовательно, мысль стимулирует высказывание, поэтому гораздо продуктивнее сначала учить выражать мысль словами речи и лишь затем, на этой основе, подвергать произнесенное слово более точной коррекции произношения. Подобный способ усвоения фонетических тонкостей языка выглядит более продуктивным. В этом случае научение фонетике идет не от звуков, составляющих слово, к речи, а от слов в предложении, выражающих мысль, к звукам. Фонетическая коррекция звуков, производимая в момент речи и на ее основе, более легко осознаваема учеником, более органична и эффективна, а главное — более логична для восприятия и запоминания. В данном случае начинает работать не только механическая, но и логическая память изучающего язык.

Формирование точного звукового фантома слов у человека происходит постепенно и, вероятно, зависит даже от тембральной окраски голоса говорящего человека. Более четко и ясно воспринимаются слова, произносимые низкими голосами, чем высокими. Вот почему речь диктора мужчины может восприниматься значительно более просто и точно, чем речь диктора женщины. Скорее

всего, обучение должно строиться с учетом этой особенности и идти от низких голосов к более высоким. Это необходимо для простоты в обучении языку на основе слухового восприятия и активному развитию понимания иноязычной речи на слух. На более поздней стадии обучения следует так строить урок, чтобы звучала речь как можно большего количества действующих персонажей.

Формирование отчетливо узнаваемого, а значит, и быстро осознаваемого звукового фантома слова происходит наиболее четко лишь в том случае, если это слово было встречено в различных звуковых окружениях. Важно, чтобы оно не просто было услышано, но и непременно понято. Если неизвестно смысловое значение одного или нескольких слов, но логический смысл всего предложения может быть понятен, то осознание смысла неизвестного происходит на основании догадки. Мозг стремится самостоятельно подобрать недостающее смысловое звено, подбирая перевод каждому слову, в попытке осознать сказанное полностью. Из личного опыта работы пришел к выводу, что независимо от способностей ребенка способность интуитивного осознания слова или слов активно формируется у всех обучаемых, как взрослых, так и детей, только при условии частого информативного восприятия устной речи на слух. Значительно реже, с меньшей активностью и стабильностью этот процесс имеет место при чтении и уж вовсе не возникает при доминировании письма. Если условия для пробуждения интуитивного осознания возникали часто, а не эпизодически, интуитивная догадка значения слова начинала проявляться гораздо активнее и чаще. Ученик сам автоматически и мгновенно осуществлял подбор значения, даже не замечая этого маленького, но такого нужного и важного изменения в изучении иностранного языка. Это свидетельствует о начале пробуждения былых природных способностей для самостоятельного овладения вторым языком, которые не проявляются при грамматическом способе изучения языка.

Если контролировать процесс интуитивного подбора перевода значения неизвестного слова обучаемым, то легко заметить, что он часто неточен, но смысл всего высказывания все-таки понимаем. Эта неточная догадка не должна служить основанием отказа от данного приема в изучении чужого языка. Это необходимый опыт, и лучше дать свободу интуитивной догадке и возможности ошибочного понимания, чем гасить подобную способность на корню. Интуитивная догадка, как и все способности, развивается не мгновенно. Частый и настойчивый контроль, а особенно жесткий контроль с комментариями, не только замедляет становление и развитие процесса интуитивного осознания, но способен начисто изгнать этот нестойкий прогресс. Поэтому следует терпеливо ждать и позволять изучающему язык допускать неточности в подборе перевода.

Необходимо помнить, что более важен внутренний комфорт изучающего язык и его желание работать, чем изгнание творчества ученика в процессе перевода мышления с одного языка на другой. Обучение интуитивному переводу (назовем так этот способ) особенно важен для тех случаев, в которых слова многозначны. Постепенно многозначность перестает быть камнем преткновения независимо от скорости подачи звучащей информации. Остается только еще раз подчеркнуть, что возникновение и дальнейшее развитие способности интуитивного понимания значения незнакомого слова возможно только на основании частого восприятия речи на слух, активного говорения и стремления к беспереводному пониманию сказанного.

Таким образом, как период нечистой речи, так и период неточного понимания крайне необходимы для становления и развития речи на иностранном языке. Изгнание подобных этапов из процесса обучения не только не ускоряет, а, наоборот, сдерживает развитие умения обучаемого самостоятельно выразить мысль словами иностранного языка.

Ошибки как путь к успеху

Для развития речи на иностранном языке крайне важно выработать стратегию отношения к ошибкам в речи учащегося. Разумеется, можно считать ошибки, указывать на их обилие, неустанно бороться за чистоту речи, ужесточая наказания и снижая оценки. Можно, но нужно ли? Уже прочно укоренилось мнение, что ошибка — это знак беды, признак непонимания. Значит — недоучил, недоработал, пора потуже «закрутить гайки». Сомнений нет в том, что ошибка — это непонимание, но к ошибкам в устной речи на иностранном языке следует подходить по-особому.

Первые попытки нарядить самостоятельную мысль в словесные одежды чужого языка всегда робки и неумелы. Мозг только начинает нащупывать пути и способы выражения этой мысли, поэтому нет ничего удивительного в корявости их оформления. Необходима атмосфера чужого языка, активная речевая практика, терпение и наличие большого временного интервала для устранения всевозможных неточностей на пути спонтанного владения иностранным языком. С этой точки зрения, создание учеником собственных ошибок и есть не что иное, как сердцевина процесса усвоения языка, другими словами — основной момент процесса зарождения речи. Исходя из этого, основная задача развития речи на иностранном языке заключается в том, как, используя эти самостоятельные корявости, помочь скорейшему зарождению и возникновению самостоятельной правильной речи, как с наименьшими умственными нагрузками и за минимальный временной интервал научить чув-

ствовать и понимать закономерности чужого языка и как помочь овладеть искусством понимания чужой речи. Из всех задач труднейшей является понимание на слух, но именно оно и является показателем владения языком, вот почему звучащая речь должна потеснить все остальные виды деятельности на уроке. Научить говорить в пределах образца оказывается более простой задачей по сравнению с осознанным восприятием чужой спонтанной речи. Заучивание всевозможных речевых клише, тем, грамматических особенностей и конструкций — это лишь некоторые из путей обучения речи, но в этом случае довольно сложно подвести речь под понятие «самостоятельная».

Постараемся уяснить принцип обучения речи на основе тематического способа изучения языка. Заучивание содержания речевого образца или темы зависит от качества памяти ученика. Чем цепче память ученика, тем точнее он следует содержанию, тем меньше он допускает отступлений от заучиваемой темы, тем более правильной и красивой выглядит речь. Чем точнее воспроизведен образец, тем выше оценка, чем больше отступлений, тем она ниже. Так судят о развитии речи на основе тематического обучения. Однако кажущееся высокое владение чужой речью, на основе словесного образца, на деле не более чем иллюзия. Скорее всего, в этом случае подвергается оцениванию качество механической памяти ученика, но не развитие самостоятельной речи на иностранном языке. Обучение иностранной речи в этом случае напоминает воспроизведение записей на пластинках — что необходимо, то и поставим на проигрыватель. Однако, речь-то далека от самостоятельной, но еще более далека она от спонтанной, поскольку лишь воспроизводит то, что записано в ячейках памяти, но мозг не рождает ее мгновенно в момент разговора, в ответ на некое словесное раздражение. Речь в этом случае мало чем отличается от доклада или информационного сообщения, читаемого с трибуны.

Но разве может только точное и безошибочное воспроизведение словесного образца быть целью обучения иностранному языку? Случается, что в силу каких-то причин, даже воспроизводя заранее выученный образец, ученик может забыть нужное слово или порядок слов в речевом отрывке, и тогда можно наблюдать мучительные попытки вспомнить забытое. Небольшая помощь — и вновь плавно побежит мысль, и речь польется гладко до следующего предательства памяти. Допуская какие-либо отступления, ученик неминуемо попадает в ситуацию, при которой необходимо каким-то образом перефразировать воспроизводимое, сохранить мысль, но выразить ее в иной словесной интерпретации. Но разве возможность выражения мысли в аранжировке собственных слов не достойна похвалы и поддержки? Однажды, рассуждая таким образом,

я попытался помочь одному из учеников престижной школы в подготовке своего собственного рассказа на основе изучаемого текста из учебника по английскому языку. Эксперимент закончился тем, что ребенок, по моей вине, получил отрицательную отметку. Учительница подчеркнула, что, поступая таким образом, он никогда не научится говорить вообще. Складывается впечатление, что там за границей могут говорить только штампами местных учебников. А между тем, именно попадание в нестандартные ситуации порождает возникновение собственных спонтанных мыслей, и наказывать за неописанные, а собственные фразы противоречит как здравому смыслу, так и цели развития речи на иностранном языке.

Чем больше отступлений, тем больше неточностей и, естественно, корявостей, но если ребенку не приходится сильно переживать за сделанную ошибку, он, скорее всего, будет более активно прогрессировать в изучении иностранного языка и, вероятно, будет говорить более смело, бегло и легко, чем тот, кто боится открыть рот, страшась сказать что-то не то. Крайне трудно даже пытаться выразить свою мысль на иностранном языке, если учитель внимательно следит за правильностью речи и исправляет все то, что ученик пытается сказать. Некоторые эксперты на Западе полагают, что не следует исправлять ошибки говорящего вообще. «Маленькие дети просто учат свой родной (первый) язык естественно и никто им не говорит, что они использовали не то время, — утверждают эксперты, — так почему же изучение чужого (второго) языка должно подвергаться этой коррекции?»

Умение исправлять ошибки ученика при выражении его собственной мысли требует от учителя больших знаний и умения делать эти исправления так, чтобы в конечном итоге возникала и развивалась речь на иностранном языке. Следовательно, необходим некий баланс между коррекцией речи и разрешением говорить быстро и естественно. Исправления, скорее всего, должны быть такими, чтобы они не прерывали нормальный речевой поток. Свободное самостоятельное высказывание и свободная самостоятельная речь способствуют развитию мышления на иностранном языке и интуитивному осознанию законов чужого языка. Коррекция ошибок выдвигает перед учителем довольно сложную проблему поиска верного способа и правильной стратегии этого процесса. Успех решения этой проблемы зависит от того, насколько четко были осознаны типы ошибок самим учителем, и от того, какими способами следует устранять. Необходимо понять, что ошибки в самостоятельной речи ученика показывают, как происходит овладение новым языком и насколько говорящий уже овладел им.

Наличие ошибок в речи может зависеть не только от усилий учителя и ученика, но и от того, в каком эмоциональном состоянии

находился ученик в момент ответа. Однако, если педагог хочет, чтобы учащийся овладел речью, понял ее структуру и закономерности, необходимо быть терпимым к ошибкам в речи, исправляя их достаточно осторожно, корректно и доброжелательно. Необходимо, чтобы исправления были выстроены так, чтобы они способствовали формированию интуитивного усвоения грамматических правил, используемых в устной речи. Нельзя «виснуть» на речи учащегося постоянными исправлениями, какие-то ошибки следует вообще не замечать, ибо речь не возникает в одно мгновение и путь к правильной речи лежит через ошибки. Речь без ошибок — признак зазубривания материала, и от такого вида работы следует полностью отказаться.

Любой, кого упрекают за ошибки, может часто переживать так, что эта тревога может блокировать любую возможность самостоятельного высказывания. Страх ошибки «виснет на языке», пересиливая любое желание выразить мысль или сказать что-то самостоятельно. Ситуация может перерасти в стрессовую, парализующую мозг переживаниями до такой степени, что речь заменяется бормотанием. Чтобы в такой ситуации быть полезным ученику, необходимо понять трудности говорящего и ощутить ситуацию так, как он её чувствует.

Ошибки в спонтанной самостоятельной устной речи следует рассматривать как активное творчество ученика, а их творческий характер создает фундамент для построения собственной речи на иностранном языке. Говорить самостоятельно, а тем более спонтанно, достаточно энергоемко, и ощущая эту трудность, ученики порой сознательно избегают подобной нагрузки. Поэтому должен быть некий поощрительный механизм для поддержания интереса к разговору на чужом языке.

Мысленно вернемся к периоду усвоения первого языка ребенком, вспомнив, как часто взрослые восторгаются ошибками в речи ребенка, снисходительно посмеиваясь над ними. В этом периоде речевого развития ребенка неточности устной речи никто никогда не считал и не считает трагедией или чем-то недопустимым, а сами детские корявости служат не тормозом, а необходимым элементом речевого развития, способом осознания речевых закономерностей языка, порой, корявости становятся объектом пристального внимания и даже изучения. Речь окружающих людей и взросление самого ребенка исправляют его речь либо за счёт самостоятельного сравнения своей речи с речью окружающих, либо за счет подражания речи взрослых, либо за счет коррекции речи ребенка взрослыми. Исходя из этого, речь учителя должна быть столь развитой, чтобы приближаться, насколько это возможно, к естественной речи на иностранном языке. Следует отметить, что рост активного

словарного запаса ребенка, по мере его развития, идёт параллельно развитию его познавательного интереса, поэтому развитие познавательного интереса ученика более важно, чем «чистка» только что зарождающейся речи.

Учитывая сказанное выше, совершенно ясно, что самостоятельная устная речь на иностранном языке не может родиться сразу и тем более безошибочно. Речь и мышление на иностранном языке должно пройти определенный путь своего развития и взросления. Ошибки в речи — это неотъемлемая составляющая процесса речевого взросления и развития умения самостоятельно выражать мысли. Ошибки учат. ведь речь без ошибок — это признак того, что она находится в пределах заученного образца, а, следовательно, изучающий язык далек от осознанного владения самостоятельной речью на чужом языке. Вот почему учащийся имеет право на ошибки, если при этом он думает, пытается выразить свою собственную мысль, облакая ее в одежды собственного словесного покроя. Вот почему следует искать иные способы проведения олимпиад, для активного поиска тех, кто умеет самостоятельно и спонтанно использовать свои потенциальные возможности, а не только быть заполненным набором определенных речевых клише на все случаи жизни.

Только в самостоятельной спонтанной речи ошибка имеет творческий развивающий характер, пробуждает познавательный интерес, формирует речевые умения и навыки. Хочешь научиться плавать — плавай, но не теоретически на берегу, двигая руками и ногами и силясь понять закономерности плавания, а в практической деятельности.

При стремлении ученика к развитию самостоятельной устной речи на иностранном языке ошибки следует рассматривать не как незнание, а как стимул к развитию, пониманию и осознанию структуры иностранного языка.

Самостоятельно сделанная ошибка — это еще один шаг на пути к возникновению речи, а не признак ее краха.

«Ломаная речь»

Поскольку самостоятельная спонтанная речь на чужом языке должна пройти определенный путь развития, чтобы достичь уровня как самостоятельности, так и спонтанности, она на довольно длительном интервале всегда несет на себе определенные корявости и неточности. Необходимо дать название этому периоду естественных корявостей в речи. На мой взгляд, такое словесное определение уже давно существует в обыденной речи для того, чтобы показать степень владения иностранцем русской речью. Речь на этом этапе ее развития характеризуется понятием «ломаная речь». Успешное возникновение самостоятельной спонтанной речи на

иностранном языке зависит от быстроты возникновения «ломаной речи» и ее качественного дальнейшего развития на всем периоде ее существования. Чем чаще человек пользуется «ломаной речью» для выражения собственных мыслей, чем чаще окружающие его учитель и ученики пользуются чужой речью, тем быстрее происходит переход к чистой речи на иностранном языке. В условиях неязыкового окружения, однако, всегда есть предел овладения чужой речью, а потому всегда сохраняется возможность выразить мысль на иностранном языке с некоторыми неточностями, поэтому следует подобную речь считать относительно чистой. Следовательно, речь на иностранном языке зависит от степени развитости самостоятельной спонтанной «ломаной речи». Поскольку «ломаная речь» — база для овладения речью на иностранном языке, необходимо осознать, что же понимать под понятием «ломаная речь», и уяснить, нужна она или нет, оценив ее роль и значение. Это особенно важно, поскольку на данный момент понятия «ломаная речь» вообще не существует при обучении иностранному языку, хотя, на мой взгляд, «ломаная речь» не просто полезна при изучении языка, но и должна стать даже целью обучения.

«Ломаная речь» — это самостоятельно сформированное высказывание на иностранном языке на этапе овладения речью, когда мысль выражена, но по форме и грамматике её построения выполнена по правилам и законам родного языка, нарушающим закономерности порядка слов и их окончаний в предложениях иностранного языка. Таким образом, создание ошибок в спонтанной самостоятельной речи и есть не что иное, как период рождения «ломаной речи», именно самостоятельность высказывания порождает речевые ошибки, поэтому изгнание ошибок уничтожает и самостоятельность мысли на этом этапе речевого развития. Умение одевать мысли в словесные костюмы собственного спонтанного покроя является показателем начала самостоятельного мышления на иностранном языке, следствием чего и будет появление «ломаной речи». В свою очередь, «ломаная речь» является мостом, который ведет к осознанию речевых закономерностей чужого языка. Ошибки и «ломаная речь» оказываются настолько взаимосвязанными, что возникает понимание того, что «ломаная речь» на любом неродном языке — это не признак слабого владения иностранным языком, а важнейшая веха на пути развития и формирования речи на иностранном языке.

Следует признать, что это и есть самые первые самостоятельные шаги на пути к овладению чужой речью и переводу мышления на иностранный язык. Маленькие дети, когда учатся ходить, сначала ползают, часто падают и набивают синяки и шишки, но, тем не менее, взрослые поощряют и поддерживают такое стремление. Постепенно вестибулярный аппарат обучается поддерживать равновесие

и после нескольких месяцев обучения ребенок может самостоятельно ходить. Умение ходить было получено за счет интенсивной практики, хотя падения более болезненны, чем речевые неточности. Почему же в начале развития речи на иностранном языке должен отсутствовать этап «падений и ушибов» в период формирования и развития самостоятельной речи, то есть период «ломаной речи»? На мой взгляд, попытка сразу же перескочить этот этап и перейти к нормальной чистой речи оказывает медвежью услугу обучающемуся, заставляя его оставаться лишь в пределах заранее выученного, не развивая и не поддерживая самостоятельных высказываний в речи. Отсутствие понятия «ломаная речь» и определенного отношения к ней сковывает учителя, заставляя его постоянно бояться ошибок в речи подопечных, заставляя учащихся воспроизводить лишь то, что дано в речевом образце, и довольствоваться лишь этим малым достижением. Подобное состояние ведет к тому, что ученик сам становится сдерживающим фактором своего же собственного развития, то есть сам себе мешает. Страх сделать ошибку, которая совершенно естественна на начальном этапе и крайне необходима для развития самостоятельности высказываний и интуитивного ощущения языка, не просто нежелателен — он вреден. Чем более жестоко преподаватель следит за ошибками, в извечном учительском стремлении к контролю, тем в большей степени он мешает прогрессу научения и возникновения самостоятельных устных изречений на иностранном языке.

«Ломаная речь» требует не только не мешать ее рождению, но и нуждается в поддержке для своего возникновения и становления. Именно из «ломаной речи» возникает в дальнейшем речь на иностранном языке. «Ломаную речь» следует поощрять и приветствовать, развивать и совершенствовать, прилагая огромные усилия, как педагогические, так и временные. Только она раскрепощает мышление ребенка, показывая ему, что он уже может говорить, а трудность в формировании высказывания естественна и нормальна.

Чем раньше ученик начинает пробовать свои силы в самостоятельной «ломаной речи», тем больше усилий было затрачено педагогом на уроке и тем выше уровень его квалификации. Особенно недопустимо, с моей точки зрения, требование говорить так, как дано в образце (в тексте или диалоге). Добиваясь воспроизведения каждого предложения с точностью до слова, педагог приносит не пользу, а вред. Подобный прием нежелателен потому, что лишает ребёнка творчества, заставляя его использовать только механическую память без логических размышлений и поисков. В конце концов, магнитофон всегда говорит правильно и точно повторяет все слова и предложения, но он так и остаётся просто магнитофоном, тупым и бездумным.

«Ломаная речь» развивает возможности обучаемого, раскрепощает мышление, давая простор для организации собственной мысли, формирует свое собственное высказывание, в то время как заученная «чистая речь», наоборот, сковывает инициативу, замедляет скорость усвоения языка, заставляя мысль активно работать лишь в режиме воспроизведения чужого, т.е. речь в пределах образца. Внешне «ломаная речь» может легко служить укором педагогу и обвинением в том, что его ученики говорят, не зная грамматики, однако следует думать и выбирать, чего хотим: формировать мышление на иностранном языке или же только механическую память.

Однажды, взвесив все «за» и «против», решил рискнуть и поставить учащихся девятого класса в такую ситуацию, когда хочешь — не хочешь, а придётся говорить не то, что заранее заученно, а то, что необходимо сказать в силу необходимости. Главная задача заключалась в том, чтобы уйти от возможности простого механического воспроизведения того, что было выучено ранее. Хотелось понять, как ученик может мыслить самостоятельно и самостоятельно наполнить ответ каким-то собственным содержанием. Одновременно это давало шанс выяснить уровень развития спонтанной самостоятельной «ломаной речи» учащихся. Возможно, слово «самостоятельно» повторяется слишком часто, нарушая законы письменной речи, но этим хочется подчеркнуть главную трудность предстоящего испытания. Учащиеся сами должны были решить что сказать и как сказать на основе своих собственных рассуждений и известных им сведений, воспользовавшись для этого теми знаниями иностранного языка, которые они приобрели за время учебы.

Результат было трудно прогнозировать, но я заранее для себя решил, что никто из обучаемых мной «пострадать» не должен, наказывать их оценками было бы, по меньшей мере, несправедливо, а оценить для себя результат и понять свои ошибки в обучении — крайне полезно.

Учащиеся не проявили признаков беспокойства, узнав о грядущем испытании, однако, всё было не так просто, как им думалось. Уже в момент ответа они вдруг начинали осознавать, что их речь на чужом языке не столь красива и безупречна, как при воспроизведении образца. Оказалось, что не только трудно сказать, но и трудно придумать, что сказать. Эти две трудности, сливаясь в одну, поначалу ставили их в тупик, но выхода не было, отступать было некуда, приходилось, мобилизовав свой потенциал, искать выход из положения. Я отчётливо понимал и видел, как они были раздосадованы своими ответами. Им не нравилось то, как они строили свою речь, и то, с каким трудом рождалось предложение, и то, как передавалась мысль. Это вызывало огорчение и смущение. Однако подобная трудность и была запрограммирована мною.

Откровенно говоря, меня их «грязная речь» только радовала, хоть и говорят с большим количеством ошибок, но говорят сами — нет привычной парадной стороны ответа, но есть нечто другое и, на мой взгляд, более ценное: собственная мысль и собственный поиск языковых средств для её выражения. Радовала меня и их неудовлетворённость собственными ответами, поскольку в ней я видел нечто большее, чем просто «плохо». Творческая неудовлетворённость (а смущение, на мой взгляд, было вызвано именно этим) — стимул движения вперёд, источник критического отношения к тому, что человек делает, и к тому, как он это делает. Это не просто констатация неудачи, а начало творческого поиска, понимания того, верна ли выбранная тобой дорога или нет. Поэтому, полагаю, что ситуация позволяла учащимся более реально и точно оценить свои возможности и изменить отношение к изучению языка, если это, с их точки зрения, казалось необходимым. Было видно, что учащиеся ясно осознавали, что допускают ошибки в речи, однако неотрепетированное и спонтанное выражение мыслей не оставляло времени и шанса для такого же быстрого анализа и грамматически правильного ее построения, в силу того, что речь вышла за пределы привычных рамок образца и стала самостоятельно рождённой.

Полагаю, что именно быстрое, спонтанное выражение мыслей порождает интуитивное ощущение языка, создает спонтанный словарный запас и рождает неосознанное, но безошибочное употребление грамматики в речи на основе развитого интуитивного ощущения языка и мелодии речи. Такое умение не возникает из ничего, а требует целенаправленных усилий и учителя, и ученика. Это плод длительной работы как по восприятию, так и по развитию самостоятельного спонтанного говорения, когда на основе усвоенной мелодии языка рождается верное построение предложений. Исходя из этого, я мог лишь похвалить подростков за мужество, но не мог упрекать их за ошибки в речи. Это я должен был испытывать смущение и досаду оттого, что так поздно пришёл к осознанию и пониманию важности самостоятельной спонтанной «ломаной речи» и так долго не мог понять, что это и есть начало перевода мышления на чужую речь и появления речи на неродном языке.

Меня порадовал тот факт, что 36 % отвечавших сумели преодолеть и смущение, и робость, и недовольство собой и сумели доказать, что владеют таким уровнем развития «ломаной речи», который был достаточен для преодоления всех трудностей, которые я создал перед ними. Хотелось бы надеяться, что в будущем общение с иностранцем и преодоление языкового барьера в разговоре с ним не будет им казаться невозможным, а страх сказать и боязнь ошибок в речи на чужом языке не будет сковывать их настолько, что само общение станет для них проблематичным.

Контроль знаний и «ломаная речь»

Если бы память взрослого начала листать страницы школьных лет, то, возможно, припомнились бы и моменты высшего напряжения школьной жизни, скорее всего, это были бы контрольные работы. Хорошо, если это были победные моменты, а если именно минуты глубокого разочарования и переживаний? Однако, контрольные на данном этапе развития системы обучения — неотъемлемый атрибут школьной жизни: они были, есть и в ближайшее время (не умеем без них), к сожалению, будут.

Без сомнения, щадящее отношение к детской психике необходимо, но уровень сегодняшнего методического развития преподавания всех без исключения предметов немыслим без подобного нервного напряжения. На нем же базируются и всевозможные школьные проверки и отчетности. Контроль знаний — вот главная задача любых проверок. Но так ли уж важно контролировать знания, если они уже были оценены учителем? На что же направлен подобный контроль — на то, чтобы еще раз проверить ученика, или на то, чтобы проверить объективность и компетентность учителя? Если компетентность учителя — то зачем высшее образование? Следовательно — объективность. Но как быть в том случае, если именно в момент инспекторских или директорских контрольных учитель, работая творчески, создавал ситуацию успеха для какого-то из учеников? Если он просто учил, а не запугивал отметками, старался заинтересовать, вдохновить. Как будут учтены подобные устремления учителя? Что же главное: творчество во имя ребенка или сухая оценочная цифра? Как бы учитель не поступал, что бы не делал, основное и главное то, зачем ребенок идет в школу, — развитие ребенка, но разве развитие и оценка по предмету идентичны? А как проверить объективность контроля проверяющего? Возможно, по следующей схеме: контроль знаний учеников учителем, контроль объективности работы учителя, контроль контроля объективности проверки и т.д.? Выходит, что подобные службы можно плодить до бесконечности, но есть ли в этом смысл? Впрочем, как контроль знаний, так и контроль объективности оценивания можно легко было бы осуществить, обратившись к тем, кто наиболее в этом заинтересован: родителям и ученикам.

Если, по мнению большинства родителей, учитель в процессе обучения, удовлетворяет их запросам, если они (родители) ощущают результаты его труда на знаниях своих детей и обучение происходит в доброжелательной атмосфере, если ученики поддерживают мнение родителей, о заинтересованности учителя в их знаниях и учитель делает все возможное, чтобы было не слишком трудно, но и не слишком легко учиться, то какие могут быть претензии к качеству преподавания? Кстати, мнения родителей и учащихся не

так уж сложно узнать, если привлечь к их выяснению школьного психолога. В этом случае психолог должен иметь право на проведение соответствующего опроса в классах, для того чтобы понять точку зрения родителей и детей. Опираясь на анализ мнения родителей и учащихся, психологу будет необходимо представить их видение деятельности учителя. Разумеется, это будет не официальная точка зрения контролирующего органа, но зато самого заинтересованного и самого придиричивого. Остается сущий пустяк: научиться проводить подобные срезы мнений учеников и их родителей, как по избранному предмету, так и по конкретному учителю — профессионально, честно и тактично. Именно в честности, профессиональности и тактичности будут заключены главные и основные трудности. Подобное действие способно во многом изменить существующее положение дел, способствовать большему взаимопониманию учителей и учеников, но только в том случае, когда учитель будет получать достойное вознаграждение за свой труд, а не пособие по безработице.

В должности психолога мне доводилось проводить нечто подобное, хотя и без огласки его истинного смысла. Должен подчеркнуть, что для того, чтобы качественно выполнить поставленную передо мной задачу, пришлось приложить достаточно большие усилия. Я понимал всю меру ответственности. Взглянуть на учителя глазами тех, кого он обучает, достаточно сложное испытание не только для учителя или психолога, но даже и для ученика. До этого момента учитель позволял себе делать заключения и выводы, был носителем официальных суждений, но теперь ситуация в корне менялась. Это требовало особого подхода и определенной корректности в проведении опроса, определенной смелости и дерзости. Я опасался проявлений какого-нибудь злорадства или желания сквитаться во время анкетирования и с удовлетворением отмечал, что этого не происходило. Необходимо отметить лишь повышенный интерес и сосредоточенное внимание учащихся во время опросов. На мой взгляд, большая часть детского коллектива всегда стремится к справедливости, а детский максимализм не позволит большинству говорить ложь, если не было чьего-то злого умысла и опережающей подготовки ученического мнения в этом направлении. Вот почему подобные срезы мнений должны всегда быть неожиданными.

Анализируя ответы учеников, я заметил, что от 2 до 4 % отвечавших демонстрировали отторжение учителя, не очень-то беспокоясь о причинах или мотивах. Учитель не нравился уже потому, что он учитель. С моей точки зрения, это показатель отсутствия контакта педагогического персонала с определенной и, возможно, наиболее трудной группой подопечных.

Проведенный опрос выявил и несовпадение административного и детского взгляда на деятельность одного и того же учителя, порой

они были даже диаметрально противоположными. Однако диаметрально противоположность взглядов несколько настораживает и заставляет думать, что истина где-то между ними. В одном из случаев профессионализм учительницы математики и уровень ее преподавания не удовлетворял администрацию, но в противовес этому мнению находил поддержку у почти 90 % учащихся, которые обучались у данного педагога. Качество знаний по предмету у данного педагога было невысоким и вызывало нарекания администрации. В то же самое время учащиеся, а опрос проводился во всех классах, где она преподавала, отмечали доброжелательность, объективность и справедливость учителя при выставлении оценок. Но был пример и совершенно иного рода, когда учитель, наоборот, ставился в пример коллегам как образец трудолюбия и профессионализма, однако учащиеся сетовали на низкие научные знания самого педагога и на ее непоследовательность и неискренность. Скрытые внутренние противоречия на грани учитель-ученик, которых вроде бы и нет, могут создавать определенную внутреннюю напряженность, которая таит в себе зачатки будущих конфликтов или просто недовольство школой вообще. Второй пример показателен тем, что педагог мог иметь несколько лиц и способов поведения, что и было подмечено школьниками. Поэтому опасения, что учащиеся не могут правильно воспринимать как профессиональные, так и личностные качества педагогов, лишены оснований. На самом деле, хотим мы этого или не хотим, как среди родителей, так и среди детей «оценивание педагогов» всегда имеет место, и с этим следует считаться. Подростковое стремление к правде и справедливости, максимализм и стремление к идеалам — эти черты наиболее сильны именно в школьные годы и являются характерной особенностью этого возраста. Вот почему не приходилось сомневаться в справедливости, искренности и честности коллективного мнения учащихся. Вся задача состояла лишь в том, чтобы опрос не был излишне прямолинеен, был бы достаточно осторожен, тактичен и заставлял отвечающих работать в определенном диапазоне мнений, позволявшим избегать ненужной второстепенной информации, удивившей в сторону от конкретности мнения. Страх взглянуть на себя со стороны, уверенность в собственной непогрешимости и незапятнанности — вот в чем, скорее всего, заключается проблема взрослых, да и школы в целом.

Учет мнений как родителей, так и учеников позволил бы более точно оценивать и труд учителя, и его вклад в обучение и воспитание, а также был бы наглядным примером демократии, открытости школы и учил бы поколения уважать другие точки зрения. Не формальное, а истинное участие родительской общественности в школьной жизни помогло бы оздоровить школьный климат и нацелить

школу на жизненные реалии в воспитании и обучении. Я ощутил всю силу, разумность, полезность и огромную значимость опроса для школьной жизни, понял значение этих результатов для внутреннего мира как учителя, так и ученика и их взаимоотношений. Одновременно я отчетливо осознал, что это сильное, мощное и крайне взрывоопасное оружие. Оружие, таящее в себе невероятную силу как созидающего, так и разрушающего воздействия, вот почему пользоваться этим следует с большой долей осторожности, ответственности, профессионального умения и т. д. Огорчительным было то, что точно так же стала понятна и ненужность результатов опроса для современной школы, с их не всегда приятными выводами и травмирующей истиной, которая, тем не менее, во многом смогла бы изменить некоторые представления, сложившиеся в школьном психологическом климате, и оказать свое влияние на поиск новых форм обучения и взаимоотношения учитель-ученик.

Анализ подобных результатов, прежде всего, потребовал бы от школы внимательно прислушиваться к мнению родителей, индивидуально оценивающих ее деятельность, и учитывать их замечания. Кроме родительского мнения появлялось уж вовсе бог знает что — детское, которое никогда ранее и нигде не фигурировало и не учитывалось, а потому может быть просто неприемлемым. Однако суммарно эти два мнения способствовали бы появлению иных стилей взаимоотношений школы как с взрослым, так и с детским населением и даже, возможно, способствовало бы появлению качественно иного педагога, более демократичного и в большей степени настроенного на того, кого он обучает.

Возвращаясь к вопросу о школьном инспекционном контроле, хочется высказать предположение, что на первой и второй ступенях обучения в школе более важен психологический сравнительный анализ уровней личностного развития ребенка, осуществляемый через какой-то определенный временной интервал, что, на мой взгляд, гораздо предпочтительнее простого контроля усвоения знаний. Другими словами, это означает, что на данном этапе важно не только овладеть знаниями, но еще более важно прививать нравственные принципы поведения, которые человек затем пронесет через всю жизнь. Сравнительный анализ личностного развития ребенка предпочтителен еще и потому, что только к концу этого этапа развития, да и то лишь у небольшой части учащихся, возникают стойкие предпочтения к той или иной науке. Но именно этот возраст чувствителен как к хорошему, так и плохому, поэтому понятия добра и зла должны быть использованы для формирования основ нравственного воспитания и поведения. Для общества это важная, но архисложная задача, формальный подход к решению этой проблемы даже хуже отсутствия любого подхода. Каждый

последующий год в этом возрасте способен как бы отрицать опыт предыдущего, поэтому точность акцентов, направленных на достижение приемлемого результата, только возрастает. Вот почему роль этого этапа школьного воспитания и обучения должна заключаться в более точном коррекционном влиянии взрослых на стиль поведения подростков. Именно на основании сравнительного личностного психологического анализа развития учащихся необходимо бы было разрабатывать и вносить коррективы в программы воспитания и обучения учащихся, причем они были бы нацелены на конкретную ситуацию и конкретную школу. Поскольку эти рекомендации касались бы не всех детей вообще, а лишь определенного контингента учащихся отдельно взятой школы, можно было бы надеяться, что и вносимые поправки, рожденные конкретными обстоятельствами, способствовали бы более качественному процессу как воспитания, так и обучения. Этот вид деятельности требовал бы и коллективного творчества педагогического персонала сверху донизу. Сейчас существует никем не опровергаемое мнение, что все школы похожи. К сожалению, это далеко не так, и характер каждой школы обусловлен многими специфическими факторами, поэтому и набор воспитательных приемов должен также отличаться.

Можно предположить, что показатели психологического слежения за уровнем развития и воспитания учащихся порождали бы ситуативно-обоснованные решения проблем, которые целиком и полностью зависели бы только от таланта и умений персонала. При верном подходе педагогическое внимание целенаправленно и своевременно сосредотачивалось бы на устранении «узких мест» конкретной школы и было бы сконцентрировано не только на контроле знаний, но и отслеживало бы психическое, культурное и научное развитие ребенка. Безусловно, можно возмутиться этими мыслями, воскликнув: «А разве сейчас на эти проблемы не обращается внимание?» Разумеется — да, обращается, но в несколько ином ключе и не изнутри самой школьной жизни, а извне.

Учитывать же качество усвоения учебного материала по отдельным предметам предпочтительнее на более высокой, то есть на третьей ступени школьного обучения. В этом возрасте индивидуальные предпочтения учащихся по отношению к той или иной науке наиболее ярко выражены и наиболее отчетливо заметны. Учет учебных предпочтений в этой возрастной группе юношей и девушек позволил бы более активно развивать их природные способности и таланты, за счет более активного изучения тех наук, которые больше всего трогают их души, ибо, в конечном итоге, важны не только знания, а и отношение к ним. Вот почему на любой ступени обучения крайне важно знать отношения учащихся к изучаемому

предмету. Отторжение одного или нескольких предметов, изучаемых учащимися в школе, наиболее часто является показателем отторжения учителя, что должно было бы стать для психологической службы школы предметом пристального внимания и анализа ситуации, с целью поиска и предложения стратегических направлений по преодолению возникших трудностей и выработке конкретных рекомендаций. Для подтверждения тезиса о важности отношения к изучаемому предмету достаточно вспомнить А. С. Пушкина и его отношение к литературе и математике, сравнив их с его умениями в этих направлениях.

Вернемся, однако, к изучению иностранного языка. Крайне важно понять и оценить, как соотносятся первые робкие попытки либо начального речевого становления, либо начальных шагов по развитию письменных навыков на иностранном языке с контролем знаний в процессе обучения. Необходимо также понять насколько процесс контроля способствует процессу приобретения знаний. Другими словами, раскрепощает ли контроль творчество учащихся, стимулирует ли их к более активному изучению предмета или, наоборот, сдерживает это творчество.

Контроль, при котором учитель подсчитывает ошибки в письменной работе или количество отступлений от исходного текста в устном пересказе текста или темы и на этом основании проводит оценивание, не кажется убедительным способом изучения языка, ведущим к быстрому конечному результату — развитию речи на иностранном языке. Специфика изучения иностранного языка заключается именно в том, чтобы учащийся, формируя свое собственное высказывание, на основе собственных рассуждений допускал ошибки и неточности лишь для того, чтобы понять, как избежать их повторения в дальнейшем. Отвечая по любому другому предмету, ученик демонстрирует знания, которыми он владеет, и учителя интересует, прежде всего, какой информацией по данному вопросу он обладает. Языковая проблема в этом случае не является актуальной, поскольку процесс мышления, т. е. «как сказать», не меняет базовую форму выражения мысли и осуществляется на уже известном учащемуся языке, но в случае иностранного языка сам процесс мышления формируется заново, не только «что сказать» требует внимания, но и «как сказать», «как выразить мысль чужими словами».

Следовательно, только зарождающаяся способность передачи мысли на чужом языке подвергается критическому анализу. Робкое и потому еще неустойчивое мышление, делающее первые шаги, подвергается оцениванию. Это можно было бы сравнить с недавно засеянным полем, на котором пшеница еще только взошла, но уже скашивается в ожидании большого урожая. Процедура контроля

заставляет ученика переживать, нервничать, волноваться, заставляет бояться неточностей в словесной интерпретации, загоняя зарождающееся словесное изречение в речевые образцы-шаблоны и тексты, которые заучиваются слово в слово. Мышление на иностранном языке отстывает, давая дорогу силе механической памяти, демонстрирующей свой объем. Порой просто хорошая память не устраивает учителя иностранного языка, необходимо что-то эталонное, сверхъестественное. Даже умение удерживать в памяти текст на английском языке длительностью звучания в одну минуту ничего не говорил учителю, кроме «слабые способности». Таким образом, под лозунгом контроля за речью на иностранном языке происходит тренировка механической памяти с помощью текстов на иностранном языке, хотя главная цель обучения — перевод мышления на иностранный язык. Достаточно пристально взглянуть на напряженные лица детей на подобных контрольных уроках, чтобы понять, какое огромное напряжение испытывает ученик в попытке выразить мысль не им созданным набором слов. Огромный океан слов оказывается ненужным, суживаясь до словарного запаса того, кто создал эту тему. Как известно, точного повторения человека в природе не существует, как не существует и двух людей, имеющих одинаковый словарный запас. Каждый человек обладает своим, присущим только ему, запасом слов, который соответствует развитию личности этого человека. Вот почему можно ожидать, что и слова иностранного языка будут запоминаться человеком неодинаково легко. Учитывая это предположение, формирование персонального словаря иностранных слов будет осуществляться на основе личных предпочтений и уровня развития. Создание словаря, присущего только данному человеку, и должно стать заботой преподавателя. Но собственный спонтанный словарный запас рождается только от собственных спонтанных выражений мысли, поэтому воспроизведение лишь заученного, без собственных неточностей не только не способствует активному овладению чужим языком, но загружает изучающего массой работы, не способствующей продвижению человека в самостоятельном овладении устным аспектом иностранного языка. Следовательно, спонтанность мысли и количество речевых неточностей при ее формировании имеют прямо пропорциональную зависимость. Количество ошибок пугает, вызывая желание тут же перейти на привычные высказывания по тексту или теме, но, к сожалению, без них не обойтись для развития и воспитания самостоятельного мышления на иностранном языке.

Не лучше обстоит дело и с письменной речью, и с ошибками в ней. При несформированной устной речи рождение письменной речи затруднено и вообще вряд ли имеет смысл. Учитывая, что перед контролем письменной речи несколько уроков тратятся на

подготовку к ней, легко понять, что задерживается движение вперед по океану языка. Да и не может быть мерилом степени владения английским языком лишь правильно выбранная форма глагола “to be” в предъявленном ученику предложении? Попытки контроля неокрепшей устной речи посредством письма не только не способствуют развитию речи, но скорее сковывают ученика страхом низкой оценки из-за количества грамматических ошибок, а следовательно, тормозят и развитие устного высказывания. Ни заучивание темы, ни выполнение упражнений по грамматике активно не развивают самостоятельную спонтанную речь. Попытки учить язык посредством письменной речи не ведут к быстрому результату, требуют огромного временного интервала и неоправданно больших усилий ребенка. Одна из характерных особенностей грамматико-тематического метода обучения — это быстрая потеря интереса и искаженное представление о знании языка. В чем же заключается искажение? На первый план активно выходит письменная речь, и ученика не интересует произнесенное слово в смысловом контексте с другими словами. В этом случае для него важно грамматически верно построить и записать предложение. Услышав произнесенное слово, как правило, он может спросить, как оно пишется, или просит показать слово в тексте и только тогда пытается понять смысл высказывания. Однако существует довольно многочисленная группа слов, сходных по произношению, но отличных по значению и написанию. Научиться сразу же понимать их смысл на слух можно только путем воспитания интуитивной догадки и на основе понимания произнесенного контекста. После двухлетнего отсутствия в возрасте пятнадцати лет из Германии вернулся бывший ученик одной из очень престижных школ, в которой он учил немецкий язык с первого класса грамматико-тематическим методом. Когда его спросили, насколько ему помогло там изучение немецкого языка здесь, он грустно заметил, что можно было бы и не учить. В беседе он, прежде всего, указывал на важность устной речи на немецком языке и на собственное неумение быстро ориентироваться в речи носителей языка, но ни разу не обмолвился о письменной речи. Следовательно, одним из важнейших моментов изучения языка, даже с точки зрения подростка, является обучение восприятию и пониманию информации, поступающей на большой скорости, на слух. Но скорость иностранной речи соседствует с широким набором слов в ней, логическую связь между которыми необходимо понять, поэтому одной из главных забот педагога при изучении языка должно быть объединение скорости речи с большим словарным запасом, усвоенным на слух.

В справедливости этого предположения можно легко убедиться, когда изучающий язык, пытаясь на слух повторить незнакомый

текст за диктором, или не может это сделать, или заменяет прозвучавшее, но неизвестное слово подходящим по звучанию словом, но из своего собственного слухового словарного запаса. Этот процесс превращения неизвестного в известное происходит всякий раз, когда произношение незнакомого слова сразу не понято и необходима многократная встреча с этим словом в звучащем тексте или рассказе для точного угадывания и воспроизведения.

Еще раз обратим внимание на то, что как письменная, так и устная речь в школьные годы не является самостоятельной, а лишь воспроизводит заранее выученное. Какую пользу могут принести тогда даже несколько сотен слов, которые ученик сможет написать, если он не в состоянии самостоятельно строить высказывание или вести общение на чужом языке? Процесс овладения письмом противоположен процессу овладения устной речью, если сравнивать их с точки зрения скорости поступающей информации. Скорость подачи как читаемой, так и записываемой информации невелика, но зато четко заметны отличия в написании одного слова от другого. Для того, чтобы произнести слово и написать его, необходимо не только участие различных органов, но необходим и различный по длительности временной интервал. Для начертания слова необходим интервал времени, во много раз превосходящий время произнесения этого же самого слова или предложения, поэтому и формирование речи посредством письма не только трудоемко, но и противоестественно. В том случае, если учитель учит всему — и речи, и письму — одновременно, он нарушает основной закон природы: сначала возникает речь, затем умение сделать то, что было сказано, устно. Как уже неоднократно отмечалось, устная и письменная речи не возникают в одно и то же время и не развиваются параллельными процессами даже на родном языке. Обучение и тому и другому за академический час — это желание объять необъятное. Необходимо понять, что же требует в первую очередь более активного развития и пристального внимания со стороны учителя: речь или письмо? При доминирующем обучении письму происходит сдерживание развития речевых умений, а при доминировании обучения речи — письма, поэтому крайне важно знать, что первично и что вторично.

Исходя из реалий времени, во время инспекторских проверок дается некая письменная работа, на основании которой и делаются определенные выводы о знании языка в целом. Если подходить с этим наиболее общепринятым способом контроля, необходимо следить за ошибками в письменной работе, но на основании письма невозможно судить о развитии речи, как и на основании речевых умений нельзя судить об умении выражать мысли письменно. Письменная и устная речи крайне редко развиты в равной степени

у одного и того же человека даже на родном языке, как же можно ожидать подобного от иностранной? Устная речь всегда более свободна и эмоциональна, чем письменная. Как правило, человеку легче сказать, чем выразить ту же мысль письменно из-за боязни сделать ошибки или из-за трудностей поиска более точной интерпретации этой же мысли. Любому человеку с непредвзятым мнением легко проверить это на собственном опыте, попытавшись передать одну и ту же мысль письменно и устно. Однако чтобы уловить и почувствовать эти отличия, необходимо, прежде всего, хорошо овладеть устной речью. История развития человека подсказывает, как возникает письменная и устная речь, но необходимо помнить и то, что в «основе даже письменной речи лежит ее звуковая основа» [3, с. 181].

Парадоксально, но о существовании больших отличий устной речи от письменной и учете этих отличий при обучении чужому языку в школе речь никогда не шла и не идет. Более того, выдвигается задача равноценно развивать как речь устную, так и письменную. Если делать вид (что и происходит сейчас), что важно как письмо, так и устная речь, то учителю не остается ничего другого как метаться от одного вида деятельности к другому, не формируя должным образом ни первого, ни второго. Учитывая приоритетность возникновения устной речи для развития человека и умения общаться, ошибки при письме становятся второстепенными и не основными. Главное — это развитие мышления на иностранном языке, а точнее перевод мышления с родного языка на иностранный. Учитывая этот факт, на первый план выходит не контроль знаний, а контроль умения самостоятельного воплощения своей собственной мысли в чужие одежды, хотя и с какими-то неточностями и ошибками. Крайне важно научить ученика формировать собственную мысль средствами чужого языка, создавать эту мысль из слов чужой речи, контролируя, прежде всего, смысловую нагрузку. Вот почему высказывания должны быть свободными от назойливого контроля речевых умений. Этот период может стать как стимулом развития чужого языка, так и его тормозом, ибо начальные робкие попытки зарождения речи не могут быть правильными. Жизнь, практика, да и просто здравый смысл, подтверждают это. К тому же, речь быстрее зарождается в раскрепощенном уме, лишенном сковывающих мысль оков страха, вызванного внешним контролем правильности речи. Гораздо разумнее и эффективнее для развития мышления на чужом языке использование контроля, поощряющего и подталкивающего ученика к выражению самостоятельных мыслей и осуждение за попытки избегания выражения собственных высказываний на иностранном языке. «Пути развития мысли трудно прогнозируемы. Мысль может метаться на пути

своего окончательного становления и выражения, идти в одном направлении, затем застопорить свой бег, изменить направление и даже вернуться к своему истоку. Она может быть остановлена в движении из-за возможного ограниченного словарного запаса или речевой неразвитости. Она может заново начать свое формирование, идя по новому руслу, допуская на пути своего возникновения неточности и ошибки. На первых порах выражение мысли посредством чужого языка бывает очень робким и неуверенным, порой даже жесты более красноречивы, чем сама речь. Отсутствие же среды, пользующейся чужим языком, не только не способствует развитию речи, но и сдерживает ее становление, стремясь ограничить зарождающуюся речь рамками известного, правильного и ранее заученного» [6, с. 9]. Следовательно, контроль речи на школьном периоде ее зарождения — не благо, а зло. Зло, порождающее желание промолчать, избегая использования чужого языка, зло, сковывающее страхом и вырабатывающее неуверенность в себе, в своих силах и возможностях.

Остается только гадать, какую «пользу» принесет единый письменный экзамен по иностранному языку и как это скажется на умении говорить, если уже заранее ясно, что учителя начинают волноваться о том, что подопечным придется отвечать письменно. Ясно одно, что еще в большем почете окажутся грамматика и письмо, но не речь, которая и является основой языка.

Школы продолжают исповедовать тематическое обучение. Что же дает тематическое обучение? Выучив, скажем, тему «Погода», или «Магазин», или «Окружающая среда» предполагается, что ученик сможет легко и просто общаться по этой теме. Таким образом, тематическое обучение призвано значительно упростить изучение чужого языка. Но так ли это на самом деле? Помимо умения что-то сказать необходимо еще и умение понять то, что говорит другой человек. Рождение же понимания речи на иностранном языке — это еще более сложный процесс для обучения, чем воспитание умения сказать что-то на этом языке. Способность понять сказанное, к огромному сожалению, как раз и возникает значительно более медленными темпами и при одном немаловажном условии. Это условие заключается в том, что человек учится пониманию сказанного на огромном массиве информации, воспринимаемой обязательно на слух. Величина подобного массива значительно превосходит любую тему и включает в себя бесчисленное количество других подтем. «Только то слово хорошо воспринимается и узнается нами, которое раньше произносилось нами самими и следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» [9, с. 125]. Поэтому на основании одной или даже нескольких тем невозможно сформировать достаточно обширный спонтанный словарь слов,

необходимый для развитого информативного восприятия речи на чужом языке. Да и не в словах и их количестве сокрыт успех, а в том, насколько мозг научен формированию и поиску смысловых логических связей между словами.

Создавая видимость быстрой победы над неумением и незнанием, этот способ оставляет за бортом языковое развитие, умение самостоятельного строительства предложений и не учит рождению собственной мысли. Подобный метод закрепощает ум, заставляя зазубривать чужие высказывания и чужие мысли в стремлении выдать их за свои. Он значительно упрощает и обедняет изучаемую иностранную речь, делая ее неестественной и слишком «обескровленной», из-за надуманности и искусственности самих тем и отсутствия попыток передачи эмоций. Следует подчеркнуть, что речь не заучивается, она рождается в муках творчества, через которые необходимо пройти, чтобы овладеть чужой речью. Долгое «топтание» на одной теме несет на себе психологическую усталость и потерю интереса к изучению языка. Наглядный пример подобного метода обучения дает нам история мамы Илоны Давыдовой на примере ее печальной встречи с английской речью. Ее печальный опыт показывает, что при подобном способе изучения языка даже речевое развитие учителя оказывается минимальным, не позволяющим вести беседы на этом языке и тем более не позволяющим понять речь носителей языка.

Не предоставляя учащимся возможность сразу же знакомиться с огромными возможностями чужого языка, не обучая их самостоятельному умению «плавать» в океане слов и попыток выражения своих желаний и мыслей средствами чужого языка, трудно рассчитывать на успех, учитывая лишь точечное прикосновение тематического обучения к речи на чужом языке. Если тематическое обучение активно совмещается с изучением грамматики, то объединенные усилия темы и грамматики чрезмерно затрудняют изучение языка. Грамматика активно теснит устную речь, забирая львиную долю времени урока, сдерживая скорость перевода мышления на чужой язык. Малая практика самостоятельных высказываний слабо способствует не только развитию и возникновению умения формулирования мысли на чужом языке, но и умению ее понять. Мысль о том, что говорение — зеркальное отражение понимания, не совсем точна, ибо только частые упражнения в восприятии речи на слух дают возможность четко слышать произносимые звуки, различать окончания слов и сами слова и, в конечном итоге, осознанно воспринимать сказанное.

Одним из важных элементов, от которого зависит понимание чужой речи, является скорость подачи информационного сообщения. Привыкание и настройка мозга на скорость звучащей речи при разных

тембральных окрасках голосов способствует развитию информативного восприятия речи на слух. Отсутствие живой речи, вытесненной выполнением письменных упражнений, не способствует развитию умения информативного восприятия звучащего сообщения. Благоприятно влияет на этот процесс лишь продолжительное и частое восприятие иностранной речи на слух, которое и способно в конечном итоге ускорить процесс понимания и практического овладения иностранным языком даже без языкового окружения. Устную речь нетренированное ухо просто не разлагает на слова, а мозг не в состоянии обработать и осознать. Частые и длительные встречи с речью создают условия для хотя бы частичного понимания устной информации, в то время как застывшее письменное изображение речи не создает даже этого. В случае письменного изучения языка речь будет казаться проносимой небрежно, нечетко и слишком быстро.

Дети значительно более талантливы и открыты для изучения любого иностранного языка, чем полагаем мы, взрослые. Весь секрет состоит лишь в том, как выбрать именно ту дорогу, которая бы раскрыла внутренний детский потенциал, а не надуманности методического плана. Репродуктивное грамматико-тематическое изучение языка не может быть качественной базой для воспитания и развития детской речи на чужом языке уже потому, что этот метод слишком далек от детского способа мышления и детского характера. Как доказательство этого приведу пример ребенка почти семилетнего возраста, приехавшего из США к бабушке с дедушкой. Находясь там, в гуще американской речи, но не научившись полностью говорить в силу трудностей адаптации и краткого периода пребывания в стране, ребенку удалось, на мой взгляд, очень близко подойти к той черте, за которой начинается рождение самостоятельной речи. Он мог без особого труда повторить любую очень длинную фразу на иностранном языке. Это указывает на то, что возможности его оперативной памяти в союзе с развитой слуховой памятью достигли достаточно развития и большой степени согласованности в работе, которая позволяла механической памяти осуществлять постепенную подачу прозвучавшей фразы на обработку оперативной памятью для ее последующего логического осознания. Подобным умением, это можно утверждать на основе личной практики, не обладает ни один ребенок его возраста, который не находился в среде иностранного языка. Возможно ли на основе темы и грамматики добиться такого же развития оперативной и слуховой памяти, если учителю придется львиную долю времени урока говорить на родном языке, объясняя грамматические тонкости? Уверен, что нет.

Человек, начинающий говорить на иностранном языке, почти всегда испытывает смущение и скованность. В конечном итоге осторожность, вызванная пониманием того, что возможны речевые

погрешности, вызывает желание прекратить высказывание и перейти на родной язык — так проще! Человек просто воспринимает, когда ошибки допускает другой, и крайне болезненно, когда он сам. На стадии школьного обучения положение усугубляется еще и тем, что говорящий ученик не один в классе, он знает, что его слушают другие и, возможно, более продвинутые в речевом плане ученики или взрослые, а стать посмешищем в их глазах — это уж слишком! Следует добавить, что за речью говорящего следит и учитель, который в глазах учеников, особенно младшего возраста, все знает, но главный источник тревог и смущения — это оценка ответа баллами. Таким образом, атмосфера занятия несет на себе значительную часть успеха или неудачи всего процесса обучения и может стать тем механизмом, который полностью блокирует самостоятельность мысли. Гораздо проще выучить необходимое для ответа заранее, а уж потом смело говорить и быть уверенным в правильности. И не важно, что речь не твоя, неважно, что мозг работает в режиме магнитофона, воспроизводящего ранее заученное, важно, что учитель доволен и нет большого количества ошибок в речи, да и поощрение за труд выглядит весомо, дома обязательно похвалят. Все отлично! Как видим, оценивание не так уж безобидно, как кажется на первый взгляд. Безусловно, оно способно подстегнуть обучение, но способно и затормозить этот процесс.

Заученная речь так же далека от реального владения речью, как небо от земли, она стремится удержать мысль в узких рамках написанного образца. К сожалению, заученные образцы речи не способствуют воспитанию интуитивного самостоятельного контроля за правильностью речи на иностранном языке в момент ее непосредственного рождения. Заученная речь не способствует овладению и пониманию законов построения предложений чужой речи, а в итоге активно не переводит мышление на иностранный язык и медленно формирует умения и навыки, необходимые для овладения самостоятельной спонтанной устной речью на иностранном языке. С точки зрения ее самостоятельности, способность лишь воспроизводить образец значительно ниже уровня развития «ломаной речи». Подобная несамостоятельная речь необходима, но это лишь подготовительный этап в цепи формирования и возникновения «ломаной речи». Путь же к самостоятельной «ломаной речи» труден и лежит через самостоятельные ошибки. Следовательно, жестко контролируя речь ученика, учитель тем самым разрушает начальное формирование этапа возникновения «ломаной» речи. Таким образом, контроль может не только не способствовать возникновению речи, а, наоборот, препятствовать ее становлению.

Любой учитель стоит перед выбором, на что же обращать внимание в первую очередь: на устную речь или письмо? Памятуя

о том, что, как правило, все проверки всегда интересуются письменной речью, выбор будет один. За последние годы система письменного контроля еще более укрепила свое лидирующее положение. Переход к единому экзамену еще больше подорвет роль и значение развития устной речи, ибо учителя будут развивать грамматические навыки, забывая, что в основе всего устная речь. Каков бы ни был уровень развития устной речи, он редко интересует инспектирующего, теперь эта тенденция получит еще один базовый козырь. Однако, исходя из сказанного выше, письменная речь ученика не может возникнуть ранее устной, и тем более быть безошибочной. Следовательно, проверяться может только заранее подготовленная письменная речь. Многие ее предложения должны быть заранее отработаны, отрепетированы и заучены, как письменно, так и устно, а уж затем написаны.

Итак, чему же учить: умению легко воспроизводить образец речи устно или письменно или умению думать на чужом языке, излагая, возможно, коряво, но свои мысли? Если умению думать, то как быть с ошибками в речи, ведь они так же естественны, как смена дня и ночи. Но если допустить, что «ломаная речь» — одна из целей обучения, то как быть с ее контролем? Ведь совершенно ясно, что собственное формирование мысли не всегда рождается безошибочно. Как же в этом случае будут чувствовать себя учитель и ученик, если подходить с общепринятых критериев оценивания? Будет отмечена только «грязная устная речь». Не поняв, что является базовым и существенным на школьном, начальном этапе изучения, по существу, просто невозможно понять, что хорошо и что плохо при обучении иностранному языку. Жесткий контроль ошибок, снижение оценок ведет к тому, что ученика вновь возвращают от собственной речи в речь образца. Попытка самостоятельного выражения мысли заменяется заранее заученным шаблоном. Инициатива наказывается, а следовательно, темпы овладения реальной самостоятельной иностранной речью замедляются. Чем дольше мы будем делать вид, что к устной речи можно легко подойти через письмо и изучение грамматики, тем дольше будем блуждать в сумерках ложного процесса обучения иностранному языку. Письменная и устная речи — как с точки зрения обучения, так и овладения этими видами речи — далеко не одно и то же, а утверждение, что письмо автоматически рождает и устную речь кроме как наивным заблуждением назвать трудно. Существующее противоречие между контролем речевых умений и устной зарождающейся речью по существу являются противоречиями антагонистического характера, когда одно препятствует возникновению другого.

Рождение как устной, так и письменной речи на чужом языке — это медленный процесс, требующий терпения и неустанной доброжелательной коррекции. Смешивая устную и письменную

речи в единое целое, мы не сможем получить хорошего результата ни для первого, ни для второго. Активное использование письма сдерживает развитие устной речи, ученик боится открыть рот и сознательно избегает собственных высказываний. Характеристикой моей работы стала фраза коллег: «Они у вас быстро говорят. Реагируют на речь, понимают собеседника, но не знают грамматики». Естественно, меня это огорчало, но все мои попытки совместить и то и другое в единовременном процессе заканчивались ничем. Я не мог совместить два процесса обучения в один, как и не смог совместить контроль с развитием речи, без перегрузки учеников домашними заданиями. Спустя некоторое время пришло осознание того факта, что эти два процесса (обучение письму и речи) должны быть разделены во времени. Стремление развить самостоятельную речь неминуемо ведет к большей самостоятельности высказываний, к большей свободе в речи и одновременно к возрастанию количества ошибок в ней. Активизация процесса усвоения грамматических закономерностей, стремление заставить немедленно осознать грамматику посредством письма замедляет процесс речевого развития и снижает уровень речевой самостоятельности. Одна из учениц одиннадцатого класса так прокомментировала мои устремления в борьбе за овладение языком посредством грамматики: «Эти знания мне пока не помогают. Я совсем ими не пользуюсь, когда начинаю говорить». Ее замечание привело меня к мысли о том, что первично, а что вторично в изучении и овладении чужим языком. Первична, без сомнения, — речь. Грамматика же начинает приносить пользу только тогда, когда достигнут определенный качественный порог в умении говорить, после которого возникает желание говорить, и говорить правильно. Так рождается мотивация перехода к правильной речи. На этом уровне развития «ломаной речи» человек начинает сам интуитивно ощущать, что мысль сформирована как-то не так. Подобное ощущение и позволяет, изучающему язык, осознать, что рычагом перевода интуитивного формирования речи на иностранном языке на уровень логического понимания ее законов является грамматика. Стало также понятно, что неправильную речь поддерживает речевая свобода высказывания на уроках, которая абсолютно необходима для воспитания самостоятельной спонтанной речи. Ученики просто не запуганы речью, нет страха перед ошибкой, и потому-то они и говорят соответственно уровню своего осознания речи. Не скованная узами страхов и запретов речь, естественно, не всегда рождается чистой, но зато действительно рождается, а не зазубривается для экзамена, хотя мне и труднее защищаться на случай всевозможных проверок. Однако были и положительные моменты такого обучения. Выхав вместе с матерью на постоянное жительство в Швейцарию, семи-

классник сумел воспользоваться своим умением говорить на иностранном языке, развитым на уроках английского языка, для общения в среде детей эмигрантов из разных стран и континентов.

Таким образом, контроль устной речи на иностранном языке не является именно тем процессом, который стимулирует ее активное развитие. Однако он способен активно препятствовать формированию и развитию устной речи на иностранном языке. Первым начальным этапом развития речевых умений следует считать речь в пределах образца, более позднее приобретение — «ломаная речь». Речь в пределах образца и «ломаная речь» отличаются друг от друга прежде всего своей самостоятельностью. Следует отметить, что по правильности построения высказываний речь по образцу выше. Однако это лишь кажущееся благополучие, «оптический обман» владения чужой речью. Речь по образцу — лишь подготовительный этап появления «ломаной речи». Жесткий контроль устной речи, попытки заставить говорить лишь так, как дано в образце, могут наглухо закрыть и отрезать все пути, ведущие к самостоятельности высказываний и к речи в целом. Подобный контроль речи не способствует возникновению «ломаной речи», наоборот, он сдерживает и тормозит ее формирование и развитие. Совершенно ясно, что только практика окончательно шлифует «ломаную речь», доводя ее до совершенства. Жесткий контроль правильности устной речи создает противоречия антагонистического характера, блокирующие формирование и развитие речи на иностранном языке, возвращающие речь к изучаемому образцу.

Чему бы следовало учить

Листая страницы методической литературы по изучению иностранного языка, начинаешь поражаться тому, как на бумаге все просто и легко, а на самом деле... все гораздо сложнее и запутаннее. С горечью убеждаешься в том, что, казалось бы, простые грамматические положения, но с каким трудом они проникают в сознание учеников! Учат, учат слова, но они почему-то не запоминаются и в звучащей речи не узнаются. Однако память, неустанно и неумолимо напоминая о прошлом, листает прожитые страницы жизни, заставляя припомнить то огромное количество сил, энергии и времени, которые были истрачены мной самим, прежде чем те же самые трудности ушли и все стало более или менее ясно и понятно. Память дает ясное понимание того, что легкость только кажущаяся, что она скрывает горечь неудач и уйму разочарований, огромное количество проб и огромное количество ошибок. Приходит понимание того, что даже и теперь многому хотелось бы научиться и многое хотелось бы понять, что и теперь еще остаются «белые пятна», вызывающие недовольство собой, именно это и порождает терпение по отношению к тем, кого обучаешь. И на этой

почве рождается понимание и прощение и возникает огромное желание сделать так, чтобы меньше сил тратили те, кого ты обучаешь. Чтобы их поступь была более успешной и более стремительной. Но чтобы реализовать желание, необходимо самому многое переосмыслить и понять. И прежде всего то, что является главным и основным в обучении языку, и то, чем можно пренебречь, а возможно, и отложить на более поздний срок обучения.

Основная задача — как сделать даже самый сложный материал простым и доступным, избегая по возможности зубрежки, развивая логику и понимание чужого языка, ибо они, безусловно, должны быть целью обучения. При любом способе обучения важно не заучивание слов или темы, а развитие уровня мышления на иностранном языке с помощью этих слов или темы. В том случае, когда требуют точного воспроизведения материала слово в слово, содержание темы или текста управляет мыслью, но не мысль рождает содержание произносимого. Постараемся понять, насколько помогает изучению языка строгое следование тематическому обучению и может ли оно дать быстрый и качественный результат. Чтобы найти хотя бы подобие ответа на этот вопрос, полистаем страницы любой книги на английском языке. Пусть это будет книга Дафне Дюморье «Ребесса». Беглый анализ первых же двух страниц показывает, что они, с точки зрения тематического способа обучения, состоят из сплетения множества микротем: сны, описание природы, чувства человека, призраки, воображение и т. д., которые плотно переплетены между собой и упакованы в единое целое. Может ли одна тема или даже несколько тем, изучаемых в школе, охватить подобный объем или хотя бы приблизиться к нему? Думаю, что нет. Одна тема школьного цикла не столь всеобъемлюща и, следовательно, не может дать и ощущение полноты и насыщенности иностранного языка. Тема обедняет и упрощает возможности языка. Пытаясь изучать иностранный язык тематически и расчлняя его на темы, мы тем самым пытаемся представить, что он как бы состоит из отдельных блоков, кирпичиков речи, усвоив которые, надеемся, получить единое целое — настоящую речь. Идея проста и понятна, но беда в том, что мышление, по-видимому, не пользуется простыми методами для своего развития. Оно строится на аналитическом фундаменте общих речевых закономерностей, поэтому развивать речь и понимание чужого языка лучше всего на таком же обширном материале.

Следующее сравнение, на мой взгляд, поможет понять возможности тематического обучения более наглядно. Начертим на бумаге круг небольшого диаметра, скажем, в два сантиметра, приняв этот круг за сформированную речь на иностранном языке, содержащую все слова английского языка (их около полумиллиона), точку же от карандаша примем за отдельную школьную тему в этой речи. Задача состоит в том, чтобы определить количество точек, необходимых

для полного заполнения ими круга. Ясно, что потребуется огромное их множество, но чтобы словарный запас был большим, а речь качественной, необходимо, чтобы площади близлежащих точек как можно больше перекрывали бы друг друга, что указывало бы на те слова, которые наиболее универсальны. Рассуждения подсказывают, что необходимо выучить огромное количество тем, чтобы речь стала развитой и словарный запас приближался бы к идеалу. При устном общении человек также касается множества различных тем. В любом разговоре мы отмечаем какие-то новые события, делимся воспоминаниями, рассуждениями и т. д., но происходит это спонтанно. Следовательно, попытка обучения иностранному языку тематически сужает, прежде всего, спонтанное выражение собственных мыслей и чувств на иностранном языке.

Тематическое обучение упрощает иностранную речь также и в эмоциональном плане, вот почему такими сухими и неинтересными оказываются многие тексты для чтения на иностранном языке, приведенные в учебниках.

Листая страницы книг по другим предметам, изучаемым в курсе средней школы на родном языке, приходишь к пониманию того, что в итоге все они развивают мышление, дополняя одновременно словарный запас ученика и развивая речь на родном языке. Почему бы не воспользоваться подобным приемом и при изучении иностранного языка? Единственная трудность будет заключаться в грамотном подборе и правильном использовании возможностей то ли соответствующих текстов, то ли соответствующих учебников. Для этого необходимо будет объединить те науки в единое целое, суммарный языковый словарь которых давал бы необходимый питательный коктейль для развития чужого языка. Чтобы доказать, что избранный мной путь не был тупиковым, обращусь к одному из учебников на родном языке, изучаемом в школе. В качестве примера для рассуждения полистаем, скажем, учебник физики. Мы увидим, что помимо сугубо физического и технического аспектов языка в учебнике используется и обычный литературный язык. Здесь встречаем описания природы, биографические данные ученых, математические выкладки, описание устройства каких-либо приборов и огромное количество другого материала, который можно было бы считать, с точки зрения преподавателя иностранного языка, дополнительными темами. В текстах учебника обязательно будет содержаться весь или почти весь набор грамматических возможностей языка. Подобную закономерность можно наблюдать во всех остальных школьных учебниках. Для качественного овладения родным языком словарный запас, создаваемый одним предметом, дополняется словарным запасом другого предмета, развивая тем самым не только речь, но и возможности мышления.

Таким образом, союз наук одновременно формирует как мышление, так и речь ученика. Это естественно и понятно. Но если это дает положительный результат для овладения родным языком, то почему подобного не может произойти при овладении иностранным? Важно только так подобрать исходный материал, чтобы он был доступен, понимаем и поддерживал бы познавательный интерес при работе с ним. Неоднократно я пользовался этим приемом для углубления и для развития умения передачи мысли на иностранном языке и никогда не сталкивался с непреодолимыми препятствиями. Следует особо подчеркнуть, что в этом случае легче поддерживать и познавательный интерес на должном уровне, поскольку всякий последующий урок несет что-то новое. Не было и перегрузки учебным материалом, поскольку все делалось на уроке и домашние задания не были слишком объемными. Однако при этом приходилось жертвовать временем для изучения грамматики, впрочем, я никогда не сожалел об этом. Не стоит объяснять почему, так как я неоднократно говорил об этом. Вероятно, могут существовать и другие подходы, но меня «грел» именно этот. Как мучительно тяжело и нудно было заниматься темами, жевать одно и то же, видеть сонные и скучающие лица.

Следует отметить и то, что любая встреча с языком, какой бы кратковременной она бы не была, и независимо от того, на основе какого канала восприятия она бы не осуществлялась — зрительного или слухового — безусловно, должна быть информативной. Понятие «информативность» означает обязательное стремление подопечного к осознанному восприятию поступающей информации, независимо от того, каким бы пунктирным это понимание не было. Следует отметить, что такое скачкообразное понимание — нормальное явление и свойственно начальному этапу восприятия как устной, так и письменной иностранной речи. Стремление, пусть и к пунктирному, прерывистому, неполному осознанию того, о чем идет речь, не может пройти бесследно не только для развития способности восприятия иностранного языка на слух, но и для простого, экономичного и органичного способа овладения иностранным языком вообще. Длительность периода пунктирного понимания может охватывать период от нескольких лет до нескольких десятилетий, что связано с отсутствием языковой среды. Однако постоянные и длительные встречи со звучащей речью более предпочтительны и более результативны для изучения языка. Именно частое восприятие речи на слух (даже без самостоятельного говорения, но при все возрастающем понимании) способно научить говорить, хотя умение говорить и будет менее ярко выражено. Вот почему так важна полноценная речь учителя на уроке. Для овладения речью в полном объеме крайне важно дополнять слышимую речь самостоятельными речевыми высказываниями. Движение вперед на пути

понимания иностранной речи на слух в первую очередь зависит от скорости поступления устной информации. При медленной скорости подачи информации информативное восприятие выше, при высокой меньше, вследствие чего крайне важно приучать мозг к обработке информации на различных скоростях её подачи. Именно в широком развитии умения осмысления информации на слух и скрыт главный секрет изучения языка.

С учетом того, что на родном языке умение писать воспитывается на основе уже развитой устной речи, обращение к письму на иностранном языке до возникновения устной речи на этом языке выглядит противоестественно. Подобный способ обучения сдерживает дальнейшее развитие дополнительных языковых возможностей центра Вернике, в результате чего происходит замедление развития устной формы иностранного языка. Отставание развития центра будет наглядно заметно не только на большой скорости поступления речевого материала или при частой смене тем высказывания, но даже и при низкой скорости подачи речевой информации. Только этим можно объяснить непонимание устной речи матерью Илоны Давыдовой.

Таким образом, нарушение природной закономерности возникновения и развития речи (устная речь, а затем письменная речь) в конечном итоге сдерживает формирование и развитие речи чужого языка. Письменные упражнения только внешне кажутся выигрышными и быстро ведущими к результату, но в действительности замедляют процесс овладения иностранной речью, не обучая мозг главному — информативному ее восприятию на основе активной смены тем говорения. Именно информативность восприятия языка является базой для самообучения и саморазвития мозга человека в языковом плане. Другими словами языку можно и не учить, достаточно создать условия, при которых иностранная речь будет часто появляться в качестве среды. На основании изложенного можно предположить, что условиями, необходимыми для осознания чужого языка мозгом человека, являются: наличие мотива для изучения языка, наличие желания и информативность восприятия речи на чужом языке. Достаточно большая скорость подачи информации на основе слуха и ее активное осмысление без зрительной опоры — это ли не самый верный способ перевода мышления на иностранный язык. Это так просто понять и так сложно осуществить!

Но что может более активно развивать информативное восприятие языка, чем использование синтетического материала по различным темам? Вот почему необходимо так строить обучение, чтобы доминирующим моментом было поступление информации на слух, поскольку именно оно является самым активным способом обучения расшифровке чужой речи центром Вернике. Стремление к информативности вовсе не требует полного понимания, т. е. такого

понимания, при котором понималось бы каждое слово и каждое выражение, но информативность требует отказа, прежде всего, от использования родного языка для расшифровки понимания языковых трудностей в звучащем материале. Все дополнительные пояснения и уточнения должны осуществляться без использования родного языка. Учащемуся необходимо только уловить основную мысль, концентрируя внимание лишь на ударных словах, которые, в основном, и помогают в осознании смысла услышанного. Подобное действие можно сравнить с переходом ручья по выступающим из воды камням, и главное состоит в том, чтобы почувствовать этот необходимый для шага камень (ударное слово) и перейти ручей, другими словами, хотя бы скачкообразно понять сказанное. Пунктирное понимание обязано всегда присутствовать в обучении, воспитание и развитие этого качества является, может быть, главной составляющей таланта учителя в овладении иностранным языком. Пунктирное понимание является началом понимания чужой речи. Погружение мозга в звучащую информацию как раз и создает необходимую для изучения среду иностранного языка, которая развивает как информативное восприятие языка, так и интуитивное представление о грамматике иностранного языка. На этой базе развивается способность интуитивной догадки значения незнакомого слова по контексту сказанного. Звучащая иностранная речь делает это более органично и более активно, чем все грамматические потуги вместе взятые, хотя, возможно, и не столь броско, но зато чрезвычайно качественно и навсегда. Длительное, изолированное изучение грамматических структур вне речи мало способствует развитию последней, делая ее крайне зависимой и привязанной к изучаемому речевому образцу. Постоянно звучащая речь совсем иначе формирует ощущение и знание языка. Это «иначе» заключается в том, что обучаемый может без труда использовать в устной речи различные временные закономерности, даже не задумываясь, почему он так поступает. Чаще всего объяснение выбора будет звучать следующим образом: так звучит красивее, или так удобнее или мне так кажется. Если не было доминирования устной речи, и речь формировалась посредством выполнения письменных упражнений, то учащийся мучительно вспоминает последующее слово из пересказываемого речевого образца, а грамматические временные структуры просто заучиваются так же, как и сам образец.

Для учителя очень важно заметить начальный период интуитивного использования грамматических закономерностей и поддерживать творчество ученика, хотя грамматические структуры, как правило, рождаются неосознанно и потому часто неправильны. Однако именно из этой неточности в дальнейшем рождается истина. При категоричном осуждении неточностей учителем рождение ис-

тины, т. е. осознанной речи, вообще затруднено. Таким образом, на первое место в изучении языка выходит обучение пониманию логического смысла сказанного и интуитивного осознания определенных грамматических закономерностей. Лучший способ для достижения подобного результата заключен в гармоничном, синтетическом подборе изучаемого материала, создающего единое целое — словарный запас чужого языка. Под словами «гармоничном, синтетическом» подразумевается литературный, технический, исторический и т.д. разновидности языка, которые в сумме и создадут приближение к настоящему иностранному языку. С этой целью должна быть взята не просто одна тема, а множество микро-тем, языковое содержание которых, тесно переплетаясь между собой, призваны были бы создавать более качественный словарный запас иностранного языка у подопечного. Этот процесс сродни вписывания многоугольника в окружность: чем больше граней у вписанного многоугольника, тем более точно будет многоугольник приближаться к окружности. Обучение правильной речи на основе одного речевого образца, т. е. темы, не может быть качественным способом обучения, а только лишь неким промежуточным моментом речевого развития и становления, поскольку он представляет только одну из возможных граней вписанного многоугольника.

Доминирующий момент в обучении — это обучение выражению собственных мыслей на основе собственных ощущений и представлений об иностранном языке и о его грамматических особенностях, осуществляемых на основе собственных умений и с минимальной коррекцией самостоятельной речи ученика. Минимальность коррекции обусловлена стремлением к развитию самостоятельности в формировании мыслей на иностранном языке. Устная речь требует поддержки со стороны, живого примера ее использования как образца для подражания. Следует всегда иметь в виду, что речью на иностранном языке порой пользуется и без знаний грамматики, поэтому изучение грамматики должно начинаться после определенного порога овладения речью. Основные усилия должны быть направлены на воспитание понимания и развития речи на иностранном языке. Таким образом, зарождение, формирование и развитие навыков собственной речи подопечного должны стать основой обучения иностранному языку. Совсем не обязательно заучивать речевые образцы наизусть. Главная цель обучения заключена в спонтанности выражения мысли, на основе интуитивно построенного предложения. Дальнейший прогресс обучения заключен в активном движении от интуитивного понимания языка и его грамматической составляющей к осознанному использованию грамматических закономерностей в речи и развитию письменных умений, которые должны формироваться на более позднем этапе обучения.

Взгляд, параллельный Е. И. Пассову, но не однотипный

Зачем человеку нужно знание языка? Ответ лежит на поверхности — для общения. Общение же может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Для устного общения характерны два средства общения — говорение и аудирование. Другими словами, умение выразить мысль и умение понять её. Для письменного общения необходимо владение чтением и письмом. Следовательно, существуют четыре средства общения: говорение, аудирование, чтение и письмо. Все четыре средства общения выглядят довольно самостоятельными, однако необходимо понять, которое из четырех следует поставить в изучении на первое место, какому или каким из них отдать предпочтение.

Так уж сложилось исторически, в процессе развития человечества, что говорение и аудирование возникли значительно раньше, и лишь спустя длительное время появились письмо и чтение.

Само историческое развитие общения уже даёт некую приоритетность в средствах общения, и следование этой приоритетности, пожалуй, будет наиболее логичным. Поэтому говорение и аудирование как цели обучения должны занимать в школе главенствующее положение, и именно их воплощению на практике должно быть посвящено основное время урока. Еще в 1981 году В. Л. Скалкин выделил двенадцать основных принципов обучения устной речи. Вот некоторые из них:

1. Коммуникативная направленность.
2. Учет различий между устной и письменной формами языковой коммуникации.
3. Обучение речи как деятельности, обеспечивающей порождение и восприятие высказываний, как операционной готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения.
4. Интенсивная речевая практика.
5. Массированное аудирование. Основное требование этого принципа заключается в том, чтобы большая часть текстового материала поступала к учащемуся по аудитивному каналу, а восприятие речи на слух рассматривалось как эффективное средство практики и нормализации речевых умений, а также как источник языковых знаний.
6. Обучение устной речи как форме социального общения.
7. Опора на письменную речь как на вспомогательное средство при обучении устной речи.
8. Комплексно-речевая основа обучения [9, с. 138–145].

Задаю себе вопрос: какие из этих принципов легли в основу обучения иностранному языку? По отдельным пунктам много писалось и говорилось, но воз и ныне там... Пока прошлый опыт не от-

кроет нам глаза, что ж, так и будем корпеть над грамматическими тонкостями, готовясь к научной деятельности лингвиста, или же все-таки будем учить языку? Выделенные принципы достаточно точно указывают на приоритетность развития речи, остается лишь внедрить их в существующую систему обучения. На практике прилежно и старательно учим на основе грамматики и письма владению устной речью на иностранном языке. В. Л. Скалкин отмечал: «Само по себе различие устной и письменной форм коммуникации вряд ли у кого сейчас вызовет возражение. Однако в практике обучения и составления учебных материалов этот принцип нередко игнорируется, так как в основу обучения устной речи кладутся тексты, представляющие тип письменной речи. Устной речи следует обучать прежде всего устными приемами, на основе языкового речевого материала, представляющего акустический тип речи» [9, с. 141].

Однако говорение не может появиться из ничего, оно должно постоянно черпать темы для такого говорения. Сама жизнь постоянно и ежечасно дает тысячу тем для общения, но урок не может быть так обширен, как жизнь, и поэтому кладезем тем должно стать чтение, хотя оно и относится к письменной речи. В данном случае застывшая речь выступает в качестве стимула, побуждающего к говорению, играя роль внутренней энергетической пружины для общения на уроке. Следовательно, чтение является вспомогательным, но необходимым моментом в обучении языку. Целью говорения должно стать обучение выражению своих мыслей на иностранном языке на основе прочитанного ранее без какого-либо заучивания. Таким образом, говорение, аудирование и чтение, органично переплетаясь, должны создать необходимый плацдарм для развития и становления речи на иностранном языке, быть источником ее питания и одновременно двигателем её развития.

Говорение включает в себя устную речь со всеми её законами и трудностями построения, а это и есть главная задача обучения. Письмо же потребует на более продвинутом, а значит, и на более позднем этапе обучения для закрепления устных умений и навыков в письменной речи. На мой взгляд, наилучший период для начала обучения письменной речи — тот, на котором изучающий язык начинает ощущать потребность в ней или замечает, что устная речь значительно обгоняет письменную. Другими словами тогда, когда в ней возникла необходимость. Более раннее обращение к письму вообще смысла не имеет. Какой прок можно усмотреть в том, что ученик может написать, даже пусть и правильно, несколько сотен слов, не понимая носителей языка, а следовательно, и не умея общаться на этом языке? Включение чтения в устную речь выглядит как нарушение принципа устного способа обучения

языку, но что более важно — не нарушать чистоты научного деления средств общения или получать хорошие результаты при меньшей затрате сил учащимися? Важна не чистота методического деления, а практические результаты обучения. При правильной организации процесса обучения чтение может значительно подпитывать познавательный интерес ученика и тем самым более активно способствовать речевому развитию, школьник только выиграет, лишившись изрядной доли занудности учебников по иностранному языку. Да и затраты времени и сил на обучение чтению могут быть также сведены до минимума, стоит только немного изменить подход самого учителя к этому процессу и организацию проведения урока.

Можно, разумеется, прочитав написанное, сказать, что не уделено внимание овладению учащимися фонематическим строем иностранного языка. Но разве можно утверждать, что при нынешнем способе изучения языка мы достигли каких-то необыкновенных высот? Думается, просто необходимо идти не от обучения произношению отдельных звуков к слову, а от слова к выделению и правильному произношению отдельных звуков. Обучение произношению звуков, на самой ранней стадии обучения иностранному языку, реального результата не дает. Подобное изучение фонетики в отрыве от речи только обещает хорошие результаты, но даже правильно произносимый звук не управляет мыслью, ибо мысль порождает произнесение тех или иных звуков. Потому и коррекция звуков речи, на основе осознания неточности произношения в слове, более предпочтительна в момент речи, сливая звуки в соответствующие слова. Порой, прожив в англоязычной стране даже десяток лет, человек не всегда полностью избавляется от акцента, а мы хотим за какой-то небольшой временной интервал, еще не умея говорить и общаться, поставить произношение, хотя сами не лишены этого недостатка. Что порождает эти устремления — наивность или непонимание? Изучение фонетики выглядит совершенно естественным процессом только тогда, когда коррекция произносимого звука в слове или самого слова осуществляется одновременно со звучащей речью и именно в момент произнесения необходимого слова, что является необходимым условием не только более точного звукового подражания, но и более точной фиксации, как звука, так и произношения слова в памяти. Такой способ заучивания значительно более эффективен, чем на обычных общепринятых тренировочных упражнениях.

Таким образом, согласимся с Е. И. Пассовым, что «целью обучения иностранному языку в средней школе на основе принципов, изложенных В. Л. Скалкиным, должен стать не сам язык» [3, с. 7], а виды речевой деятельности как «средства общения, т. е. говорение, аудирование, чтение и письмо», но добавим от себя — с учётом

их приоритетности. А приоритетность, как уже было сказано выше, даёт сама история развития человечества. Для школьного обучения она должна быть следующей: аудирование, говорение и чтение, причем основа знаний чужого языка должна базироваться, прежде всего, на аудировании, то есть на понимании речи на слух.

Перенос акцента сложности

Одна из главных нагрузок в процессе речевого развития ложится на говорение. Однако, если сравнивать аудирование и говорение, с точки зрения вносимого ими вклада в овладение чужим языком, следует отдавать предпочтение аудированию. Понимание чужой речи гарантировано обеспечивает более быстрое развитие умения говорить на этом языке. С этой точки зрения воспитание понимания чужой речи требует более пристального внимания для своего развития. Однако это вовсе не означает, что речью можно не заниматься вообще. Огромное значение для развития речи подопечного имеют не только его попытки изложить мысль на иностранном языке, но и речь учителя. Активно должен говорить и сам учитель. Надо научиться не лгать самим себе, мы, учителя, тоже пользуемся «ломаной речью», но её качество у каждого учителя разное. Чем активнее речь учителя, чем больше его словарный запас, чем разнообразнее её интонационное содержание, тем больше речь приближается к иностранной. Речь учителя на уроке — неотъемлемый и необходимый атрибут возникновения детского умения выразить свою мысль на иностранном языке. В идеале всё или почти всё время урока должно быть отведено речевому общению и говорению. Речевого общения на уроке никогда не может быть много. В значительной степени уровень речевого развития ученика отражает уровень понимания речи иностранца, а следовательно, и уровень владения чужим языком. Желательно также, чтобы речь учителя и учеников прерывалась фрагментами речи носителей языка в записи и чтобы этому находилось время, на каждом уроке. Эпизодические встречи с записями речи носителей языка не принесут большой пользы. Но какими бы частыми они бы ни были, не следует ожидать, что речь учащихся будет звучать с теми же интонациями и таким же произношением. Как уже отмечалось выше, только длительное проживание в языковой среде способно устранить неточности произношения и акцент, поэтому ссылки на плохое произношение следует забыть и не брать в расчет. Главный критерий оценивания — смог ученик или не смог сформировать то, что хотел сказать на иностранном языке так, чтобы его мысль была бы понятна собеседником из чужой страны. Крайне важно при этом научить воспринимать речь на слух, так, чтобы она была бы в основном понятна слушающему.

Таким образом, доминирующее место на уроке должно занимать говорение и восприятие речи на чужом языке на слух, т. е. устные методы и способы изучения языка, направленные на общение, на развитие самостоятельного мышления и самостоятельного формирования высказываний на иностранном языке. Но для того, чтобы говорение органично присутствовало на уроках, следует переставить акценты в обучении: с изучения грамматических тонкостей иностранного языка, посредством выполнения упражнений, на передачу смысла того, что было прочитано, и того, какие впечатления и переживания это вызвало. Подобный шаг непременно уделит больше внимания речи на иностранном языке, что, в свою очередь, обязательно потребует владения сложностями грамматики, процесс усвоения которых должен идти параллельно процессу речевого развития, совпадая по времени с моментом выражения мысли словами, что более органично и естественно для понимания грамматических тонкостей. Передача содержания средствами чужого языка потребует использования тех грамматических закономерностей, которые необходимы для рождения высказывания. Объяснение этих закономерностей в момент выражения мысли словами будет способствовать совместному согласованному развитию как речи, так и интуитивного ощущения в ней этих грамматических закономерностей, объединяя речевое развитие и усвоение грамматики в неразрывное целое. Подобный шаг сэкономит больше времени для речевого развития, не вытесняя изучение грамматики. Перестановка акцентов в изучении в сторону речевого развития позволит более активно насыщать и развивать словарный запас, поддерживая познавательный интерес на достаточно высоком уровне назовем такое смещение акцентов в изучении языка методом переноса сложности. Сущность предлагаемого действия, как видим, довольно проста и, надеюсь, не вызовет возражений, поскольку аудирование и речевое развитие являются краеугольным камнем всего процесса обучения.

С психологической точки зрения предлагаемый способ базируется на том предположении, что при переносе сложности активно включается в работу произвольное внимание и, на его основе, произвольное запоминание. Практика и жизненный опыт говорят о том, что лучше всего в самостоятельной речи запоминается то, что возникало в качестве препятствия или затруднения в процессе говорения. Именно эта особенность и является основанием для включения в работу произвольного внимания и произвольного запоминания, которые и станут базой существования предлагаемого способа обучения, поскольку деятельность осуществляется в русле сознательных намерений субъекта и требует с его стороны волевых усилий для осознания сделанных поправок.

В практической деятельности это может выглядеть следующим образом: если в устной речи появляется некое затруднение в формировании мысли на иностранном языке, связанное с незнанием слова или трудностью построения грамматической конструкции, то подсказка учителя станет основой для преодоления этой трудности. Именно эта подсказка в нужную минуту и в нужное время сосредоточит внимание говорящего на этой трудности и вызовет активизацию произвольного внимания и запоминания. Объяснение учителя и произвольное запоминание станут не просто коррекцией речи говорящего, но и основой осознания грамматических структур для правильного оформления мыслей в высказываниях подобного типа. Предполагается, что в этом случае подсказка учителя будет носить, скорее всего, корректирующий, обучающий и развивающий характер. Оценивание же должно быть направлено на те усилия, которые были затрачены учеником на передачу говоримого и на подготовку к высказыванию. Правильно оформленная мысль будет способствовать закреплению в памяти слов или верно построенной какой-то грамматической конструкции. Помощь учителя в этом случае будет играть роль необходимой опоры для рождения речевого высказывания и закрепления правил грамматики опытным, эмпирическим путем через звучащую речь. Предполагается, что возникшая речевая трудность в момент ответа органично и незаметно для ученика сконцентрирует его внимание на недостающем звене. Предполагается, что слово, употреблённое в речи по подсказке учителя, легче и быстрее запомнится. Что же касается грамматической конструкции, то она будет проще и легче осзнана, чем при простом механическом заучивании, не связанном с логикой всего высказывания. Этому будет способствовать и тот факт, что как слово, так и грамматическая конструкция были рождены желанием самого учащегося и именно тогда, когда в этом возникла острая необходимость, именно тогда, когда ученик вышел за пределы личных знаний. Обучение в этом случае будет носить не массовый, а индивидуальный характер. Подсказка не заденет также и самолюбия ученика и не вызовет страха перед возможностью совершения ошибок в формировании мысли, но поможет завершить самостоятельно начатое речевое высказывание. Подобный прием будет способствовать как активному развитию спонтанного речевого словаря, так и его пополнению. Насыщение спонтанного речевого словаря будет осуществляться как за счет перевода слов из пассивного в активный, так и за счет запоминания незнакомых, подсказанных в момент речевого высказывания. Это же самое можно сказать и об употреблении любого грамматического времени или конструкции.

Запоминанию слова или качественному пониманию употребления грамматической конструкции будет также способствовать

логика всего высказывания. Подключение к произвольному вниманию логики повысит коэффициент полезного действия запоминания. Союз произвольного и логического запоминания более органичен и прочен, а главное, более продуктивен для обучения. Активизировать речевое развитие будет и то, что факты, события или соображения были выбраны самим говорящим из прочитанного материала, а потому будут окрашены личностным отношением. Личностное же отношение, вызванное внутренним интересом, неминуемо способствует качественному запоминанию сказанного. Формируя своё высказывание, говорящий будет использовать соответствующие средства иностранного языка, что также благоприятствует качественному усвоению возможностей языка. Таким образом, личные желания ученика рождают к жизни необходимый языковый и грамматический материал, а также сами несут указание времени для знакомства с ними, что, несомненно, более точно определяет время изучения, чем программный график. Процессом обучения в определенном смысле в этом случае будет руководить сам ученик.

Таким образом, необходимо создать некое препятствие, некую трудность для выражения чувств и мыслей в речи, выйдя за пределы знаний изучающего язык, что и порождает возникновение ситуативно обусловленного произвольного внимания, логического осмысления и включает механизм качественного понимания. Обращение к примеру детективной литературы, возможно, позволит более точно интерпретировать предлагаемый способ обучения. Дело в том, что в детективной литературе даются необходимые обстоятельства, но не даётся действие. Это действие каждый читающий может домысливать сам, строя догадки и предположения. Так и в нашем случае для включения в активную работу логики, произвольного внимания и запоминания необходимо передавать некую обширную информацию. Однако ее передача может быть осуществлена только в сокращенном виде, другими словами, избегая заучивания наизусть. Говорящий сам строит свои высказывания на основе личного оценивания важности событий или действий, о которых необходимо рассказать. Важнейшим элементом при этом становится или попытка самостоятельного изложения того, что происходило, или самостоятельная передача основной мысли научного текста.

Главным моментом процесса обучения речи в этом случае является отказ от предварительного заучивания и достаточно быстрое движение вперед по изучаемому материалу. Подопечному необходимо вспомнить главные положения прочитанного и постараться передать их так, как он их понял. Если изложение касается научной литературы, будет совсем неплохо, если с подобной информацией учащийся уже знаком на родном языке, это облегчает и ускоряет понимание смысла прочитанного, а затем и его изложения

своими словами. Произвольность построения высказываний для передачи материала способствует возникновению собственного словаря иностранных слов, построенного на основе частотности их употребления, а усилия говорящего, направленные на передачу понятого, рождают речь, приближающуюся к спонтанной.

При обучении говорению необходимо использовать аналитический подбор текстов различной направленности по различным дисциплинам, которые в целом и формировали бы как костяк словарного запаса, так и переключали бы внимание учащегося со сложности языка на трудности смысловой передачи содержания на иностранном языке. Для подобных целей отлично подходят тексты физического, биологического, исторического, математического содержания в союзе с обычными литературными. Подобный подход гармоничен и напоминает процесс создания белого цвета из основных цветов.

Следует отметить, что даже на начальном этапе изучения языка желательно работать как можно больше на основе слухового анализатора. Безусловно, это требует огромных энергетических затрат самого учителя, но со временем они окупаются тем, что подопечные более свободно начинают воспринимать речь на иностранном языке. Возможно, это вызовет недоверие, однако могу смело утверждать, что неоднократно пользовался методом переноса сложности и ни разу не терпел сокрушительного поражения. Этот приём не только способствовал развитию речи ученика на иностранном языке, но и активно стимулировал его познавательный интерес, заодно совершенствуя и мои собственные языковые возможности. Все, что требовалось для использования подобного способа изучения языка, — личная энергия, личная заинтересованность и ломка традиционных взглядов и подходов в обучении.

Следующим шагом на пути речевого развития должен быть переход к общению на основе этого же материала, но в таком ключе, когда превалировало бы собственное выражение мыслей и суждений учащихся, это необходимо для воспитания спонтанной речи и создания спонтанного словаря. В человеке постоянно живет потребность к общению, и в данном случае общение ведет к преломлению поступившей информации через иностранный язык и, следовательно, как к развитию языка, так и общему развитию человека.

О «бугре» и славянском мышлении

Поскольку главным способом обучения, как уже было отмечено ранее, является грамматико-тематический метод, то какая-то тема или какой-то грамматический материал всегда присутствуют на уроке. Типовое же построение урока в учебнике — это рассказ о каких-то посторонних ученику событиях и людях. Ученик выступает как посторонний наблюдатель, холодно фиксирующий происходящее.

Таким образом, учебный процесс всегда вращается около этой «холодной» оси. Темы, как правило, не особенно затрагивают душу ученика, поскольку несут на себе самые общие сведения, которые неинтересны учащимся либо вообще, либо частично и в итоге редко вызывают какую-то ответную личностную, а не формальную реакцию. Поскольку сходная ситуация возможна почти на каждом уроке, она, в конечном итоге, приучает к безразличной реакции на изучаемый материал. Стремясь избежать подобного отношения к языку и для более качественного развития языка школы все в большей и большей степени обращаются к зарубежным изданиям, используя дополнительные пособия для обучения, изданные за рубежом, типа “Hotline” или “Opportunity”. Однако (опять это «однако»!) подобные учебники несут на себе печать другой культуры, других отношений, другого устройства общества и другого подхода в обучении. Язык не существует сам по себе. Он принадлежит какому-то конкретному обществу с конкретной культурой и образом мышления народа, который отличается развитием воспитательных традиций и подходов в обучении, а не только формированием и развитием языка. Язык — это проникновение в чужое мировоззрение, и понять это мировоззрение значительно проще взрослому, чем ребенку. Даже с учетом процессов глобализации и унификации дети сначала все равно воспринимают менталитет, традиции и обычаи собственного народа. Человек с потерей собственной нации, собственного народа должен или глубоко переживать случившееся или принять чужое как свое, что не всегда просто и не всем дано, и распад нашей бывшей огромной страны только подтверждает сказанное выше. Порой какие-то суждения и события в этих учебниках просто непонятны детям и требуют дополнительных объяснений, порой далеки от нашего образа жизни и потому мало интересны. Да и само построение учебника (хотя и добротного и качественного!) далеко от привычных представлений о нём. Как правило, подобные учебники не содержат большого материала для чтения и развития речи. Но именно этот материал и является не чем иным, как образцом речевой мыслительной деятельности человека другой нации, стиль мышления и язык которой необходимо усвоить. Обычно это совсем короткие тексты, и часто для того, чтобы развивать речь на их основе, ученику приходится запоминать текст слово в слово. Но подобный подход значительно усложняет процесс обучения. Полистаем странички одного из подобных изданий. Так, на тридцати восьми страницах учебника “Opportunities” для среднего уровня был. в общей сложности 2,7 страницы печатного текста на английском языке, все остальное было занято всевозможными упражнениями. Кроме того, лишь один из этих текстов, состоящий из девяти строк, отличался от остальных тем, что

не являлся типом письменной речи. Следует учесть, что язык всех остальных текстов имел познавательный характер, но не предполагал их использования для развития речи. Многие тексты имели специфический язык, которым в лучшем случае могут пользоваться гиды-экскурсоводы, сообщая некоторые данные об экскурсионной местности. Да и стоит ли рассчитывать на то, что кто-то где-то там, за горизонтом, лучше нас знает и понимает все трудности и все проблемы, связанные с изучением иностранного языка вне языкового окружения. «В практике обучения и составления учебных материалов учет различий между устной и письменной формами языковой коммуникации нередко игнорируется, так как в основу обучения устной речи кладутся тексты, представляющие тип письменной речи. Устной речи следует обучать, прежде всего, устными приемами, на основе языкового и речевого материала, представляющего акустический тип речи» [9, с. 141]. Подобные учебники призваны не столько формировать знания иностранного языка с нуля, как корректировать уже имеющиеся. Скорее всего, они предполагают, что человек, взявший их в руки, уже каким-то образом знаком с иностранным языком и умеет говорить на нем, а посему требуется лишь коррекция его речи. Но чтобы корректировать речь, необходимо ее сначала хотя бы немного развить. Поэтому далекие от славянского мышления книги также не дают желаемого эффекта (правда, зашкаливающая стоимость, несомненно, приносит кому-то желаемые дивиденды). Выражаясь фигурально, «носить» надо то, что хорошо на тебе сидит, а не то, что кому-то выгодно продать.

Итак, темы и набор определенных стандартных ситуаций для урока остаются неокрашенными личными интересами, волнениями и переживаниями учеников. Не лучше обстоят дела даже в случае учебника с «чужого плеча». Между тем, учителю необходимо создать такое общение, которое могло бы сохранить и развить главный стержень и двигатель обучения — познавательный интерес, и создать внутренний мотив — желание сказать что-то на иностранном языке — для того, чтобы это общение стало источником всех видов речевой деятельности как средств общения.

Сопоставление модели общения с тем, что происходит на уроке, неминуемо приводит к выводу, утверждает Е. И. Пассов в книге «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению», что «традиционное обучение (имеется в виду “общение” учителя и учеников или учеников между собой) почти полностью лишено тех черт, которые присущи общению».

Е. И. Пассов отмечает формальность общения на уроках, его ролевую направленность и неинтересность речевых партнеров друг для друга. Он указывает на отсутствие мотива общения и потребности к общению. Поэтому, утверждает он, остается только «регуляция

ролевых отношений «учитель — ученик», что и имеет место и часто приводит лишь к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины, а в конечном счете — к нежелательному психологическому климату в классе» [3, с. 11].

С моей точки зрения, аналитический подбор текстов адаптированной литературы различной направленности способен скорректировать и исправить все те недостатки традиционного подхода в обучении, о которых упоминал в своей книге Пассов. Не стоит при этом требовать от учащихся и механического заучивания слов наизусть, заодно отказавшись и от точной передачи текста «слова в слово». Важна лишь самостоятельно сформулированная верная передача смысла излагаемого, который автоматически заставит использовать лексику, необходимую для этого, невольно формируя при этом и активный словарный запас на основе частотности употребления слов. Быстрое же движение по текстам различной направленности непременно затронет «чувствительную струну», развивая тем самым и познавательный интерес ученика. Расчет на то, что выполнение грамматических упражнений ведет к активному и победному усвоению иностранного языка, не соответствует действительности, поскольку далек от внутреннего восприятия языка учениками.

Об учителях и учебниках

Огромное значение для изучения иностранного языка имеет, прежде всего, личность учителя. Отношение к учителю во многом определяет отношение к иностранному языку вообще. Учитель является носителем как культуры, так и интеллекта народа, говорящего на этом языке. Кроме этого сам учитель как личность должен быть на определенном высоком уровне, вызывающем к себе интерес. Когда эти два ожидания учеников не сливаются воедино — ждать хорошего результата не приходится.

Профессиональные знания учителя должны всегда вызывать определённое восхищение и максимальное доверие к ним. При активном использовании речи на иностранном языке самим учителем учащиеся легче овладевают структурой языка и восприятием речи на слух.

Одним из главных моментов в работе учителя является выполнение программы. Она очерчивает круг того, что непременно должно быть донесено до учащегося, в ней должна быть определённая закономерность, логика и последовательность. Программа дает перечень того, что непременно должно быть разобрано и усвоено учениками. Этот подход реализуется при изучении многих предметов, но если посмотреть на программу по иностранному языку более пристально и внимательно, то станет понятно, что в ней может уместиться только крошечная часть иностранного языка, которая считается обязательной. Создается впечатление, что именно эта часть языка и является фунда-

ментом его знания, краеугольным камнем, базой всего здания языка. С таким же успехом можно выделить любую другую часть языка и точно так же утверждать, что она является основой всего. Складывается нелепая ситуация, при которой если учитель даже будет изучать язык в подлиннике по произведениям Шекспира, то и тогда, несомненно, нарушит ее родную — программу! Следовательно, классики английской литературы не могут служить базой для изучения языка? К тому же, те, кто создал ее, кажется, подозревают всех учителей сразу в нерадливости и лени. Поэтому шаг в сторону от того, что спущено свыше, — нарушение, даже в том случае, если сама программа будет превзойдена многократно, даже тогда, когда будет найдено что-то более интересное и не менее качественное, чем сама программа, даже в этом случае — нарушение. С этой точки зрения программа сдерживает творческий поиск и призывает к консервативности и шаблонности.

Каюсь, самых больших достижений в области обучения иностранному языку мне удавалось достигать именно тогда, когда я по-воровски, нещадно, настойчиво и постоянно нарушал именно данную свыше программу. Поэтому, на мой взгляд, для изучения иностранного языка важна не столько программа обучения, сколько творческая реализация учителя, которая способна стать столь мощным ускорителем процесса обучения, который не может дать никакая программа. Оставаясь статичной, она сковывает инициативу, заставляя её существовать в строго ограниченном пространстве дозволенных тем, усредняя способности учителей и устраняя из жизни Шаталовых, Сырыков и им подобных. Вообразим себе огромный океан, который и примем за аналог иностранного языка, и поставим задачу вычерпать его ведром. Какая разница, в каком месте брать воду — результат будет одним и тем же! Законы взаимосвязи между словами остаются неизменными, как и силы взаимодействия между частицами воды. Единственно, что важно: где удобно человеку зачерпнуть воду и как легче доставить её куда следует. Рассуждая по аналогии, полагаю, что не столь существенно, каким учебником пользоваться и какой принцип обучения выбрать. Важен воспитанный интерес к иностранному языку, важно воспитанное желание самостоятельно говорить на иностранном языке, важно развитое умение понимать речь иностранца. Права поговорка: неважно, что труба стоит косо — лишь бы дым из неё шёл прямо.

Важнейшее при таком подходе — вера в учителя и доверие в выборе пути для достижения цели (ведь хотя бы моральный стимул в работе обязан быть, коль нет материального!). Критерием и мерилom проверки обучения может стать, помимо всего прочего, и мнение родителей, с которым необходимо считаться как учителю, так и тем, кто над ним.

Идея самого понятия программы по иностранному языку, на мой взгляд, недостаточно гибка и современна. Её недостаток состоит

в том, что, определяя некий необходимый объём знаний по любому предмету, она не оставляет места для творческого поиска учителя и не стимулирует его к такому поиску, создавая простого ремесленника там, где должно быть место для творчества. Что касается иностранного языка, то необходима не застывшая последовательность тем для изучения, а существование возможности коррекции этой последовательности для поиска таких сообщений, тем, текстов или книг, которые, с точки зрения учителя, затрагивали бы как его самого, так и умы его учеников, и могли бы быть включены в программу незамедлительно. При всей странности такого предположения подкреплю его тем, что сообщение ВВС, взятые из эфира, о событиях 11 сентября в Америке и о начале войны в Ираке (их-то в программе, разумеется, не было), вызывали такой интерес учащихся, которого я никогда не видел за всё время моей работы. По всей видимости, потому, что это был реальный язык, основанный на реальной жизни. Очевидно, что главнейшее в обучении — не сумма знаний, вбитая в голову подрастающего поколения, а воспитанное умение получать и добывать эти знания.

Помимо учителя и его влияния на изучение иностранного языка также важную роль играют и учебники, которые используются для обучения и поддержания интереса к знаниям, ибо в них также заключены успехи и неудачи. Однако то, как учебники написаны, оставляет желать лучшего. Скучные и нудные, не вызывающие желания их читать и даже листать, порой с примитивно нравоучительными текстами, несущие на себе больше политических сентенций, чем языковых закономерностей, — вряд ли они способны поддержать интерес к иностранному языку.

Подытоживая пережитое

В сущности, все методы обучения провозглашали в качестве цели умение практически пользоваться чужим языком как средством общения. Однако желаемого результата достигнуто не было, несмотря на определённый прогресс в изучении языка. Учитывая то, что в жизни существуют реальные примеры более быстрого обучения иностранному языку (о которых говорилось ранее) и с конкретными результатами, следует признать, что школьное обучение пока не открыло и не воплотило в жизнь существующие резервы. Современная технология обучения чужому языку быстро гасит интерес ученика и не даёт должного результата, хотя вместе с учителем трудится и невидимая армия его помощников-репетиторов. Основываясь на личном опыте, полагаю, ошибка в том, что доминирование изучения грамматических правил, какими бы важными они не были, не способствует быстрому практическому овладению языком, а, наоборот, сдерживает его развитие из-за неразвитости

устной речи учащегося. На начальном этапе обучения иностранному языку, а таким этапом как раз и является школа, должно доминировать произнесенное слово, а все обучение должно строиться на устной основе. Отдельно взятое слово эквивалентно определенному конкретному понятию или физическому телу, именно слово является звуковым символом этого конкретного понятия или тела, к тому же между отдельными словами образуется некая логическая смысловая связь, которую мозгу необходимо уловить и почувствовать и осознать. Даже в основе письменной речи лежит звуковая основа слова [3, с. 181]. Поэтому формирование устной речи может быть осуществлено только на звуковой основе. Именно обучение восприятию речи на слух должно быть краеугольным камнем школьного обучения.

Одним из главных моментов развития речи на иностранном языке является ее спонтанность и эмоциональность. Однако главенствующее положение занимает спонтанность, т.е. готовность к самостоятельной речи, поэтому воспитание и развитие спонтанной речи должны стать основной заботой обучения иностранному языку. Развитая способность к спонтанной речи создает в памяти человека частотный словарь слов, наиболее часто употребляемых в речи, который соответствует только данному человеку. Спонтанная речь учит человека мгновенному извлечению и использованию необходимых слов в его речи. Спонтанность подразумевает не просто развитое умение выразить любую мысль словами, но и наличие развитого умения понять сказанное ранее другим человеком. Спонтанность в этом смысле является не чем иным, как реакцией на мысль другого человека, выражающуюся через собственную устную речь. Таким образом, мысль и речь собеседника являются пусковым моментом развития спонтанной речи человека как реакции на речь другого. Это говорит о том, что понимание сказанного и спонтанная речь в определенном смысле взаимообусловлены и взаимозависимы. Речь же в пределах образца (темы) не является спонтанной, она более качественна с точки зрения грамматики, но не самостоятельна. Переход к спонтанной речи возможен только через «ломаную речь». Период речи с ошибками поэтому обусловлен самим процессом развития и становления иностранного языка у человека, и отказ от этого этапа не приближает, а отдаляет формирование самостоятельной речи.

Другим важным моментом в курсе изучения иностранного языка является информативность. Информативность подразумевает умение воспринимать чужую речь в смысловом окрашивании. Можно просто читать на иностранном языке, можно учить писать, но главное научить понимать, что скрывается за буквенными символами. Информативное восприятие речи помогало усвоению родной речи, подобный принцип должен быть и при изучении иностранного языка.

Речь на иностранном языке — это необходимая и естественная школа личностного, индивидуального, самостоятельного обучения устной форме иностранного языка. Как известно, слово является базой формирования абстрактного мышления, но достаточно полистать учебники английского языка, чтобы понять, что приоритетна, прежде всего, грамматическая форма обучения иностранному языку. В противовес этому практика подсказывает, что в неязыковой среде для овладения лишь умением свободно говорить и понимать речь носителей языка необходимо не менее семи или десяти лет (зависит от настойчивости) упорного труда. Даже тот, кто умеет, читая, понимать прочитанное, не всегда понимает речь иностранца. Ключ для осознания этого феномена приоткрывает современная теория голографической модели мозга.

Увлеченность лишь письменной речью и сложностями грамматики значительно увеличивает временной интервал обучения языку. Умение говорить на иностранном языке и изучение грамматики меняются местами, нарушается естественный способ овладения иностранным языком: сначала речь, затем изучение грамматики и ее тонкостей. Уверенность в том, что грамматика крайне необходима для умения говорить и понимать чужую речь, так глубоко проникла в сознание педагогов и родителей, что не вызывает никаких сомнений, хотя это и не является непреложной истиной. При всей кажущейся абсурдности тезиса о доминирующем значении устной речи обучение, начатое именно с устной речи, даёт более быстрые и более качественные результаты. Устная речь возникает значительно более активно и просто даже без изучения грамматических положений или при минимальном их знании. Однако на данном этапе развития методических реалий предпочтение уделяется именно письменной речи и изучению грамматики. Введение всеобщего тестирования еще более усугубит положение. При этом как бы подразумевается, что как умение говорить, так и понимать иностранную речь рождается само собой, поэтому и уделять внимание ее воспитанию не стоит. Главным мерилем знаний иностранного языка становится проверка грамматических умений посредством тестирования. Но если речь так легко возникает, значит, есть предпосылки для этого. Самая главная основа для возникновения речи — это возможность слышать ее в полном объеме то ли на улице, то ли по радио, то ли по телевидению. Возможно, в отдельных избранных школах, где преподавание ведется на иностранном языке, это и не проблема, но для обычного ученика встреча с ней ограничена, в основном, узкими рамками урока. Чтобы повесить пальто на стену, нужно иметь хотя бы вбитый в нее гвоздь, чтобы воспользоваться знаниями грамматики, надо иметь хотя бы плохонькую речь, но именно речью-то современное изучение языка и не занима-

ется. Речь в пределах выученной темы можно назвать воспроизведением, но не речью. Методическая наука так и не научилась использовать детскую готовность к изучению иностранного языка и пользуется приемами, которые десятикратно увеличивают трудности при его изучении.

Свою лепту в искажение представлений об изучении языка вносят и высшие учебные заведения. Подключение письменной речи, с доминированием грамматических особенностей на школьной стадии обучения, подменяет естественный устный способ восприятия языка, и не только подменяет, но даже замедляет осознание чужого языка, не формируя и не развивая интуитивного понимания языковых закономерностей, не развивая ни мелодического, ни интонационного строя языка. В свою очередь, это значительно увеличивает сложность обучения школьников. Язык для всех становится делом немногих, обладающих достаточным аналитическим мышлением и отличной памятью. Доминирование устной речи, необходимое для обучения, требует от учителя того, чтобы весь урок или большая его часть шла только на иностранном языке. Чем больший процент времени отведён на уроке для речевого общения, тем быстрее и активнее ученики познают язык, следовательно, знания и умения учащихся находятся на «языке» учителя. Обучение речи на слух всегда информативно. В каждом случае речь требует ее осознания сказанного, любой другой способ изучения допускает обратное. Грамматические тонкости в детстве запросто переходят на уровень звуковых и мелодических закономерностей, ведь их легко усваивает ребенок любого возраста.

Исходя из вышесказанного, правильно построенным уроком следует считать тот урок, на котором организация обучения такова, что учащиеся постоянно вовлечены в процесс говорения, т. е. в процесс практического пользования иностранным языком. Нельзя требовать от ученика умения говорить, не предоставив ему образец речи самого учителя. При обучении говорению абсолютным средством формирования и развития устных умений следует считать самостоятельную «ломаную речь» учащихся.

Основываясь на вышесказанном, базой для обучения иностранному языку следует считать не письменную, а устную речь. Письменная речь призвана быть лишь рычагом для более качественного овладения устной речью. Огромная роль для развития речи на чужом языке принадлежит чтению. Чтение должно быть по возможности беспереводным и базироваться на большом материале на каждом уроке. Не столь важно, чтобы учащийся понимал каждое слово и предложение, достаточно того, чтобы была понята основная идея истории или текста, которая и могла бы быть передана собственными словами без заучивания наизусть. Чтение становится

базой для движения вперед и основой для развития речи. Школа должна располагать отличной библиотекой, а учитель — возможностью выбора книг, которые соответствовали бы уровню речевых умений его учеников. Обильное чтение опирающееся на аудиокниги, — это крайне необходимое и полезное занятие. Устная речь должна резко обгонять в своем развитии и формировании письменную, опережая её настолько, чтобы учащийся сам начинал ощущать значительно большие умения в области устной речи, чем в области письма. Это и будет стартовым моментом для начала более активного изучения письменной речи. Возможно, что это уже следует делать на уровне института.

Для развития речи на иностранном языке учителю необходимо быть достаточно терпимым к ошибкам ребенка в устном высказывании, исправляя их таким образом, чтобы постепенно, исподволь вырабатывалось чувство языка и ощущение правильности речи на иностранном языке. Средством и способом перевода мышления с родного языка на чужой является «ломаная речь». Можно, конечно, с усмешкой сказать: «Как и средство, и способ?» и потом долго объяснять, в чем их разница. Однако категорически настаиваю на том, что речь на чужом языке является как способом передачи мысли, так и средством формирования этой мысли на иностранном языке, и поэтому эти два понятия на мой взгляд, наполнены в данном случае единым содержанием и потому неразрывны в «ломаной речи». Слишком поспешная и слишком активная коррекция речи обучаемого нарушает это единство, устраняя могучий рычаг развития самой речи, а значит, и отодвигает результат на более поздний срок, загоняя речь в рамки, отведенные застывшим шаблоном темы, и не позволяя ощутить мелодию и гармонию чужого языка.

Необходимо признать творческий характер ошибок в речи на чужом языке и их необходимость для понимания структуры устного высказывания и законов построения устной речи.

Таким образом, задача обучения в школе — научить ученика говорить и думать на иностранном языке на основе постоянного поддержания познавательного интереса, обилия речи и обильного чтения. Обучение речи должно осуществляться через интегрированный курс адаптированного материала сразу по нескольким предметам на иностранном языке и в отказе от существующего на сей день тематического способа обучения.

Основные цели школьного обучения — это говорение, аудирование и чтение. Цель говорения заключается в обучении выражению своих мыслей на иностранном языке, цель аудирования — это понимание речи собеседника для поддержания общения.

Перевернута последняя страница, и на бумагу легло то, что в течение многих лет волновало, заставляя думать и размышлять. Мне

трудно даже оценить, хорошо это или плохо. Просто хотелось таким образом подвести итог прожитых лет, критически оценив свой жизненный путь. Я пытался быть по возможности объективным в оценках и конструктивным в предложениях, стараясь найти простое решение проблем обучения иностранному языку с позиций обычного учителя и силясь понять, почему результаты труда учителей иностранного языка оставляют желать лучшего. Возможно, я в чём-то заблуждаюсь, желая найти верный путь к наилучшему результату. Но хотел бы надеяться, что смогу быть полезен тем, кто, так же, как и я, занимается отыскиванием точных и простых методов и способов обучения. Надеюсь, что в будущем общество найдёт пути, раскрепощающие и поощряющие творческие поиски учителя, а не только регламентирующие его деятельность. Ответственность — это тяжкий груз, и именно ответственность за то, что делаешь, в союзе с активным контролем со стороны родителей, может дать столь высокий итоговый результат, который просто трудно предвидеть и спрогнозировать. К тому же творческий поиск учителя, его раскрепощенное мышление, отказ от однотипности мыслей и от шаблонного проведения уроков — это могучий рычаг для того, чтобы повернуть учителя лицом к тому, кого он обучает. И рычаг этот заключен, прежде всего, в учете мнения тех, чьи дочери и сыновья ходят в школу.

Все имеет начало и все имеет конец. Думаю, что мне повезло работать тогда, когда от учителя требовалось, чтобы он был исследователем, осуществлял личностный подход, умел создавать ситуацию успеха и был нацелен на развитие личности обучаемого. Многое изменилось в нашей жизни. Мы стали более разобщены и разрозненны. На окнах появились решетки, а двери заменились на металлические. Больше стало агрессивности, меньше доброжелательности в общении. В большей степени стали смотреть на то, как там, на Западе, учат и фиксируют результаты учительского труда. Учителю меньше стали доверять, и потому организуются центры по сдаче экзаменов. Само по себе это говорит о том, что нет веры в то, что учитель сам что-то знает. Жаль, не произошло главного — не удалось повернуть учителя лицом к ученику, но хотя бы в то советское время звучали подобные мысли. Мне остались только воспоминания да незатейливые стихи, хотя они и стали, возможно, главным достижением жизни.

Если б все, как Вы, умели
Веселы быть в трудном деле
И уроки сделать песней,
То в школе стало б интересней!
Каждый бы предмет был близким,
Как любимый мой английский!

Лида С. 23.2.1988

Литература

1. *Бахтин М. М.* Марксизм и философия языка. Тетралогия. — М., 1998.
2. *Бертин Андрэ.* Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях. — МНПО «Жизнь», 1992.
3. *Блум Ф. , Лейзерсон А. , Хофстедтер Л.* Мозг, разум и поведение. — М.: Мир, 1988.
4. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. — М., 1985.
5. *Дусавицкий А.* Загадка птицы феникс. — М.: Знание, 1978.
6. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
7. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990.
8. *Седов К. Ф.* Практическая психология и логопедия. — 2004. — № 4.
9. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. — М.: Русский язык, 1981.
10. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М.: Педагогика, 1984.
11. *Талбот Майкл.* Голографическая вселенная. — София, 2004.
12. *Шостаков В. И., Лытаев С. А.* Физиология психической деятельности человека. — СПб., 1999.