

## Как заманить ученика на урок иностранного

Алексей КУШНИР

Первое, что приходит в голову, — это опереться на здравый смысл. Нет более надёжного поводыря и для старого, и для молодого, но нет и более забытой причины учиться. Это справедливо, если смотреть на учебный процесс со стороны ученика. И то же самое возмущает учителя, ибо всякий нормальный человек ощущает себя и свою жизнь в пространстве здравого смысла.

**Здравый смысл** как мотивационный ориентир едва ли можно втиснуть в какую-либо категориальную матрицу. Это собирательное понятие в своём диапазоне простирается от фольклора, опредмеченного пословицами, поговорками, афоризмами и анекдотами, песнями и сказками, от простых и мудрых “домашних” рецептов до интуитивных озарений, неосознаваемых поведенческих реакций и до строгих научных концепций.

При всей противоречивости своего местоположения, “здравый смысл” — это главный мотив, постоянно витающий в пространстве, всегда влияющий на жизнь и поступки ребёнка вопреки любой — самой бездарной или самой виртуозной педагогике. Очевидно, что как раз эта составляющая отсутствует в официальной педагогической науке, но в народной педагогике она была, есть и будет “моментом истины”, мерой природосообразности, инструментом точного педагогического действия, когда ошибка воспитания исключена в силу того, что сама жизнь становится учителем.

**Мотивационные доминанты нынешней школы** располагаются в плоскостях **принуждения, заигрывания, развлечения, игры** — чего угодно, но не в пространстве здравого смысла — продуктивной самореализации или природных склонностей. Рекомендации, разработки уроков, комплекты учебников и учебных пособий достаточно полно отражают существующую ситуацию в расстановке мотивационно-личностных акцентов в обучении иностранным языкам. Учитель вынужден проявлять сверхкреативность в своих мотивирующе-развлекательных усилиях, чтобы преодолеть крайнюю “бессодержательность содержания” и “беспредметность предмета” обучения. Совершенно ясно на уровне “здравого смысла”, что чем меньше соответствует мотивационная легенда обучения ожиданиям ученика и “внутренним условиям” его личности, тем более изощрённые методические приёмы необходимы, чтобы поддерживать познавательный тонус. И чем точнее вектор усилий учителя совпадает с внутриличностными ориентациями и врождёнными доминантами психики, тем меньше он прилагает собственно методических усилий. С этим согласятся все. Но когда дело доходит до конкретных, живых, а не “виртуально-теоретических” детей, эта очевидность вдруг исчезает из методического расклада, тонет в силлогизмах, обосновывающих “условные деятельности”, т.е. всякого рода “методические приседания” и шагистику.

Современная методика достигла небывалых высот виртуозности в манипулировании учениками и классом. Действо урока совершается почти по театральным критериям. Мастерство учителя оценивается по его способности развлекать учеников, настраивать этот разноголосый оркестр, дирижировать мыслями, чувствами, моторикой детей. Профессиональная педагогика уже немыслима без тренингового арсенала режиссёрских и актёрских факультетов. Казалось бы, вот здорово! *Но туда ли мы движемся, если деревенская бабушка в своих педагогических усилиях значительно успешнее учителя?*

На что направлены методические ухищрения в подавляющем большинстве разработок? На запоминание, заучивание, на “формирование” и тренировку навыка, на “усвоение” тех или иных знаний, которые так и не усваиваются. Писк моды — формирование “способов мыслительной деятельности”, интеллектуальных алгоритмов. Задача исследовать, найти и реализовать мотивационную основу деятельности в методической традиции присутствует в виде благих намерений “учитывать мотивацию учеников”. Прислушайтесь: **не искать природные мотивационные резонансы, не строить всё обучение на основе имею-**

**шейся естественной мотивации, не формировать мотивацию в качестве первоочередной задачи учебного процесса, а всего лишь — скромная дань здравому смыслу: учитывать... принимать во внимание...** То есть во всём диапазоне от традиционной до развивающей школы никто не берёт в расчёт наличествующее “внутреннее в человеке”, зато каждый норовит туда что-нибудь впихнуть, то есть развить, сформировать...

Самое узаконенное нынче методическое изобретение — условно-речевая деятельность — на все лады обсуждает в методической литературе свою мотивационную продвинутость. Но нигде, ни в одном исследовании условная коммуникация не продемонстрировала своих преимуществ перед реальной коммуникацией или каким-нибудь “обзорным чтением” (М. Балабан). Ни в плане мотивационного потенциала, ни в плане инструментальной эффективности. Таких исследований просто нет, потому что модный методический предрассудок опирается на застарелый постулат: мотивационная полноценность деятельности на уроке иностранного языка невозможна по определению. Он, урок, видите ли, беспредметен. Несмотря на то, что как было показано в предыдущей публикации, жизнь наша содержит в себе колоссальный потенциал реальной иноязычной коммуникации. Почему этот потенциал вне поля зрения теоретиков и практиков обучения иностранным языкам, мы тоже выяснили: это типичное проявление “методизма”, особого рода схоластики, выдаваемой за научный поиск, который на самом деле зиждется на лжепринципе “дети под метод”. Практика селекции детей при поступлении в школу — исчерпывающая тому иллюстрация. Этих — развитых — в развивающий класс, этих — “ни рыба ни мясо” — в “традиционный”, а этих — “детей алкоголиков” — в класс “выравнивания”. Некоторую сумятицу в расклад вносит “новая” номенклатурность родителей, которая, вот ещё парадокс, несколько сглаживает варварство такой дифференциации (с подачи агрессивных “новых русских” родителей их чада попадают в нужный класс вопреки любому отбору). Или это не “дети под метод”, а что-то ещё? Если это “дифференцированный подбор методов”, то разве в модальности “развитый — неразвитый” нужно модифицировать учебный процесс? Будь селекция в плоскости “правополушарный — левополушарный тип”, “вербальный — образный интеллект”, “сильный — слабый тип нервной деятельности” и тому подобной, это можно было бы понять. Отчего же тех, кто с проблемами, не отдать в “развивающий” класс? Они же больше других нуждаются в развитии! Оттого, что “развивающий” смысл совершенно там другой. Да, уважаемые коллеги, за редкими исключениями, как это ни позорно, мы “загоняем детей в метод...”, в полном соответствии с “соответствующими” теориями. Читайте классиков “развивающего обучения” не в интерпретациях интерпретаторов, а, так сказать, “живём”, в оригинале!..

Между тем безо всяких исследований очевидно: наибольшим регулирующим поведением потенциалом обладают те мотивационно-личностные сюжеты, что произросли из “гущи кипучей”, из социального заказа, из реалий жизненного пространства и в силу своего **естественного и постепенного** произрастания гармонизировались с внутренними “струнами души”, с природными доминантами человеческой психики, с внутренней структурой человеческих потребностей. Добавлю, что в этом вопросе главное не в том, чтобы погрязнуть в бесплодных теоретических спорах об истинности биологической или социальной детерминации человеческого развития, а в том, чтобы **признать наличное внутреннее в человеке наиважнейшим источником педагогической тактики и стратегии.**

Если я, Вася, живу в деревне, иностранцев вижу только в телевизоре, весь сезон “пашу” с отцом и дедом в поле и собственными рецепторами ощущаю, что жить с деньгами лучше, чем без них, что получить хороший урожай лучше, чем плохой и т.д., то ничего интереснее, чем способ выбрать самый урожайный сорт для нашего конкретного поля, с такой-то кислотностью и с таким составом почвы, для меня нет. Только так должна строиться причинность учебного процесса вообще и обучения иностранному языку, в частности. Как смоделировать в школе такую, жизне- и природосообразную, “ситуацию изучения иностранного языка” и соответствующую ей мотивационную легенду? Это и есть на-

ша главная проблема, и решается она не чохом, а применительно к каждому конкретному ученику со всеми его природными и благоприобретёнными индивидуальными особенностями.

Рассмотрим некоторые мотивационные сюжеты с точки зрения их присутствия и психологической работоспособности на современном уроке.

Бесспорно, что **телевизионное вещание**, вскормившее уже целое поколение телеманов, включает в себе колоссальный мотивационный потенциал. Откуда такой эффект, ведь не из-под палки плятятся днями в “ящик”? Ясно: из любопытства, из интереса, из ощущения “лёгкости”, с которой глаза и уши “снимают” впечатления с “голубого экрана”. Вспомним дидактический принцип Коменского: учение должно быть лёгким и приятным. То же не уставали повторять Песталоцци, Дистервег, Ушинский, Макаренко. Но школа учит по Выготскому: абстрактно, на высоком уровне трудности, быстрым темпом и ВСЕХ ОДНОМУ И ТОМУ ЖЕ. Откуда взяться “внутренней мотивации”? В таких условиях выход один: **мотивом становится учитель**, что, собственно, и декларируется положением о “зоне ближайшего развития”, где взрослый тащит на себе весь процесс.

Обратимся к биологической подоплёке детской любви к экрану. Мы черпаем большую часть информации с помощью зрения. Это природное свойство человеческой психики. А ещё большую часть — комплексно, когда одновременно работают все или многие анализаторы. Это тоже природно обусловленное свойство, как и множество других, закономерно, мощно и повелительно влияющих на мотивационную архитектуру человеческого сознания. Никакие методические ухищрения из “условно-деятельностного” репертуара не оторвут отрока от телевизора или мультимедийного компьютера, потому что эти устройства совпадают с его природной конституцией. Отчего же учитель, школа, учёные так упорно отворачиваются от этой изначальной заданности характеристик учебного процесса, мотивации, в частности?

Посмотрите, что происходит, если учебный процесс строится не как “навязывание ученику” действий и знаний, а на природосообразном принципе “происхождения из ученика”. Стоило нам в полном соответствии с природными свойствами сознания шести-семилетних школьников реализовать вместо аналитико-синтетического “чтения словами по слогам” чтение эмоционально-смысловыми образами, как мотивационная окраска деятельности в корне изменилась. Подробно технология изложена в “Азбуке чтения”, а вкратце это выглядит так. Первые два учебных года не более 10% чтения протекает самостоятельно. Остальное — это следование рукой или глазами по строке за громким чтением учителя (диктора), которое звучит с магнитофона. Таким образом, на уроке доминирует информационный процесс, а не тренировочно-подготовительный. Результат: нет большего разочарования для детей, чем звонок с урока. “Мария Ивановна, давайте не пойдём на перемену, ещё почитаем”, — такова реакция детей. Психологический “ключик” к пониманию эффекта — тот факт, что **ребенок с трёх лет прекрасно понимает на слух, а слушая, видит в воображении предметы, события, персонажи**. Это природное свойство психики человека мы и задействовали на уроке, смоделировав в итоге “**чтение образами**”.

Рассмотрение технологических и методических решений в **области “учебного телевидения”** не входит в задачи публикации. Но хотелось бы показать степень различия между жизнесообразным подходом, и тем, который размножен тысячами видеокурсов и видеотренингов, заполнившими прилавки магазинов на Западе и ждущих своего часа, чтобы обрушиться на нашу доверчивую почву. Диапазон методических изощрений здесь весьма широк: от банальных и стереотипных уроков — родных братьев привычных нам фонозаписей, до сюжетных повествований и художественных фильмов с методическим инструментарием. Роднит их одно — это тренировочный, упражняющий материал, который более или менее интенсивно и талантливо-привлекательно организует учебные усилия пользователя. Но это всегда “приседания” то ли в грамматике, то ли в фонетике, то ли в лексике. На определённом этапе работы, конечно, есть смысл опереться на возможности

“учебного” телевидения, в частности, на видеозаписи. Но в отличие от распространенной практики мы пользуемся оригинальными художественными или документальными фильмами на изучаемом языке, которые предъявляем “зрителям” только однажды (ведь так мы обычно смотрим фильмы на родном языке). Что происходит при таком варианте тренинга? Дети смотрят предложенные оригинальные художественные фильмы, как правило, в небольших компаниях. Интересные сами по себе, картины несут значимую сюжетную, культурологическую и нравственную нагрузку. Понимание гарантируется тем, что перед глазами есть полный и подробный перевод звукового ряда на родной язык. Ученик обращается к переводу по мере надобности. Очень удобно работать, когда в группе из пяти-шести человек один “зритель” держит текст, водит пальцем по строке. Такая форма групповой работы особенно легко реализуется, если текст отпечатан крупным шрифтом и расположен на листе в соответствии с ритмическим рисунком диалогов. В продолжение этапа ежедневно выдаем ученикам для домашнего просмотра новый интересный фильм с текстом перевода.

В этот период 90 минут учебного времени, отпускаемого в неделю (два урока), разделены на ежедневные 15-минутные сессии, когда ученики из всех параллельных классов собираются в актовом зале и энергично пишут ежедневный словарный диктант.

Эффект впечатляет: уже после трех-пяти фильмов ребенок перестает смотреть в текст непрерывно. **Смысловая догадка** обеспечивает понимание от 30 до 70 процентов содержания фильма. Происходит прямая семантизация речи через контекст зрительного ряда. Длительный тренинг идентификации звучащего слова с его “синтетическим (контекстуальным и ситуативным) смыслом”, выходящим далеко за рамки наличного словарного запаса, по мере расширения и автоматизации словаря “мгновенно узнаваемых и понимаемых слов”, даёт целостное (а не дискретное, как при обычном обучении) восприятие текста. Как звучащего, так и графического.

Так мы выходим на добровольную, самостоятельную и увлекательную работу с иностранным языком в течение 9 часов еженедельно (три фильма). Плюс те 90 минут в школе, когда тестируется степень освоения лексики и контролируется прирост результатов обучения. Ежедневно, затратив на это 15 минут учебного времени, ученик получает полную информацию о том, насколько он продвинулся в способности понимать звучащие диалоги, запоминать значения отдельных слов и словосочетаний, в расширении его общего словарного запаса.

Предметность урока иностранного языка, соответственно и его мотивационная полноценность обеспечиваются как сюжетом и эмоционально-информационным содержанием фильма, так и процедурой “измерения лексического “роста”. При этом предметом урочного действия становится собственный рост, развитие ученика в определённом учебном аспекте. Очевидно, у такого способа работы нет ничего общего с “методическими приседаниями”, имеющими хождение в виде фонозаписей и видеокурсов. Надо ли доказывать, что мотивационное “напряжение”, которое можно создать с помощью хорошей видеотеки, превзойдёт любую условно-речевую клоунаду. А если кто скажет, что иметь такую фонотеку сегодня нереально, то это опровергнут сами же ученики. Попробуйте выяснить, сколько и каких видеозаписей имеет только один класс в целом, и вам станет ясно, что это вполне разрешимая проблема! Один вопрос: где брать фильмы без переводов? Но и он разрешим.

Если говорить об **информации собственно языковой — грамматических, лексических, фонетических и прочих аспектах знаний о языке**, то в массовой школе к ней вообще нет никакого интереса. Даже в специализированных школах и классах создание мотивационной доминанты на этой основе более чем проблематично. И в самом деле, сколько найдётся учителей, которые всерьёз делают ставку на интерес к грамматике? Тут действует исключительно метод кнута и пряника, а в редких случаях интерес к собственной персоне учитель принимает и выдаёт за интерес к формальным знаниям о языке. Остается лишь надеяться, что “развивающее обучение”, которое обрекло младших школь-

ников на “повышенный уровень трудности” и массовый “энтузиазм” в освоении теоретических знаний о родном языке, до своего применения на уроках иностранного не доживет. Правда, считаясь с феноменом моды, всё же опасаясь, как бы мода на “теоретическое мышление” не дала вторую жизнь почти забытой установке на опережающее усвоение формально-грамматических знаний (переводно-грамматический метод). Абсурдность этой идеи не в том, что теория языка, а не практическое чтение, например, предшествует живому языку. А в том, что сегодня кто-то ещё верит в перспективу насильственно-манипулятивной педагогики. Если для нас теория даже родного языка в качестве предмета внутреннего личностного интереса ученика — проблема из проблем, то уповать на таковой в отношении иностранного подобно надеждам белки добежать до финиша в своём колесе.

Из того, что сказано выше, само собой следует, что правильная методика обучения иностранному языку ни в какой мере не может опираться на предположение, что у школьников существует первородный интерес к теоретическим знаниям о языке — эту гипотезу мы оставим “развивающему обучению” и, как я полагаю, к месту процитируем Дистервега: “Иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот! Этот принцип относится ко всему обучению и воспитанию. Только его безоговорочное применение даёт возможность изжить бессодержательное учение, пустую, никчемную, вредную, ослабляющую ум игру в определение абстрактных понятий, которая приводит к бессмысленному повторению непонятных слов и потому порабощает ум и препятствует его нормальному развитию” (*Дистервег А.* Избр. пед. соч. М., 1956. С. 146).

**Страноведческая, культурная информация** обладает необходимым потенциалом для того, чтобы питать к себе устойчивый интерес школьников. Необходимо признать, что в последние десятилетия авторы и составители учебников пытались использовать этот потенциал: в учебных пособиях появилось значительное количество информативных текстов исторического, культуроведческого и литературного плана. Но взгляните на их явную ограниченность учебным назначением, усугубляемую многократным повторением одного и того же. Вспомните медленный темп освоения информационного содержания, обусловленный языковым барьером и множеством операций, опосредующих интеллектуальный процесс (работа со словарём, “сознательное применение грамматических правил” и т.п.). Все эти обстоятельства оставляют мало шансов уповать на “внутренний интерес” к культурному содержанию учебных книг.

Наконец, предъявляемая всем одновременно **одинаковая страноведческая и культуроведческая информация не делает личность уникальной**, не делает её носителем информации, интересной и значимой для других в учебной группе. Именно поэтому, на мой взгляд, учебник, в своём сегодняшнем виде как носитель содержания обучения, доживает последние дни (десятилетия). На смену ему неизбежно придёт учебник, транслирующий справочный материал и способы действия, но прежде всего раскрывающий перед учеником огромное информационное и культурное пространство. Таков современный компакт-диск, способный один содержать в себе экспозиции нескольких музеев, десятков словарей-справочников на заданную тему и, скажем, несколько видеофильмов, иллюстрирующих драматизм открытия пенициллина или многозвучие интерпретаций битвы при Ватерлоо. Глобальные образовательные сети и вовсе делают вопрос о ёмкости носителя информации неактуальным.

Когда-то большие надежды связывали с **использованием в учебном процессе художественных текстов**. Наша школьная практика в своей истории пережила несколько спадов и подъёмов моды на создание мотивационной доминанты урока с помощью литературного и научно-популярного чтения на изучаемом языке. В 60-е годы огромными тиражами издавались серии адаптированной литературы для школьников. К началу семидесятых практика её использования уступила экспансии условно-речевой методики, которая вытеснила из школы даже эту — кастрированную — литературу. К концу восьмидесятых бесплодность условной коммуникации в качестве главного методического ориентира ста-

ла очевидной для большинства учителей, даже для методического истеблишмента, что проявилось и изменениями программы, и тем, что учитель стал чаще обращаться к натуральным источникам: прессе и литературе, не подвергнутым методической стерилизации.

Но и этот прорыв к здравому смыслу быстро угас. Между методическими “приседаниями” в диалогах, ответах на вопросы, переводах со словарём и пересказах, с одной стороны, и методическими “приседаниями” в чтении, с другой, разница оказалась ничтожной. Ученик по-прежнему не воспламенялся от учебных текстов, хотя они и стали на порядок более информативными. Как видно, дело **не только в информативности и утилитарности текстов, но и в способе работы с ними.**

Учтя историческую пользу этих уроков, мы с самого начала поставили перед собой задачу наполнить учебный процесс текстами, содержание которых способно поддерживать к себе устойчивый интерес учащихся независимо от методического замысла и сценария урока. Приводить здесь список литературы бессмысленно, поскольку книжный мир бесконечен. Но есть простой и понятный ориентир: это те произведения, которые захлёбывают отдельные школьники на родном языке без учительского принуждения, а порой даже украдкой на уроках.

Способы предъявления текстов являются предметом технологии учебной работы и будут подробно обсуждаться ниже. Общее же требование к ним таково: **необходимо обеспечить такой темп предъявления информации, который резонирует со скоростями интеллектуальных процессов, сформировавшихся на базе родного языка**, и, соответственно, такое качество её восприятия и понимания, при котором интерес к информационному содержанию не подавляется техническими трудностями. Было найдено именно такое технологическое решение, которое сделало информационный процесс на уроке **независимым** от лексических, грамматических и прочих языковых знаний, и фактически уравнило его характеристики с восприятием текстов на родном языке.

Здесь мы вновь в вопросе формирования мотивации, как принято считать, социально детерминированного психологического образования, реализуем принцип природосообразности, поскольку **выстраиваем учебную деятельность на темпах интеллектуальных процессов, которые уже есть в наличии, которые произросли из пользования языком родным и из природных свойств анализаторов.** Это не может не сказаться на желании работать над иностранным языком. Медленный и бессодержательный информационный поток, обусловленный “условным, подготовительным и тренировочным” характером деятельности, неизбежно вызывает состояние “информационного голода”, а проще — скуку на уроке. **Предъявляя информацию в природно обусловленном темпе, мы не приносим мотивацию в жертву “подготовительной” деятельности.**

Это же так просто усвоить: человек имеет врождённые характеристики протекания психических процессов. Темп многих интеллектуальных процессов зависит также от скорости естественной коммуникации, прежде всего речи. Речь — это информационный процесс в первую очередь, артикуляционно-фонетический — в последнюю. Всякий раз, когда темп информационного потока будет существенно отличаться от того, который нормален для человека, эффективность восприятия и интенсивность мотива будут ниже оптимального. Говорю это и думаю: как всё банально и очевидно. Мои оппоненты тоже так думают: “здесь ничего нового...”. Разве я ищу новизну? Но если вам, уважаемые “критики”, всё давно известно, отчего же вы чешете правое ухо левой рукой? Почему всё не так в руководимой вами школе? Каким богам вы приносите в жертву всех этих ребятишек?

**Внутренний интерес к личности педагога** весьма часто становится причиной успеха в освоении иностранного языка, искупая собой любые методические изъяны преподавания. Но даже новейшее педагогическое изобретение — личностно-ориентированное обучение — не рискнуло сделать ставку на такую составляющую педагогического процесса, как личность педагога. Все как бы понимают, что уповать на приход в школу наиболее

интересных, наиболее успешных людей при нынешней оценке обществом учительского труда не приходится.

На мой взгляд, это ошибочная диспозиция. Во-первых, профессиональная подготовка в педвузах и училищах менее всего ориентирует будущего педагога на личностную самореализацию в школе. Здесь есть незначительный, но очевидный резерв. Такие амбиции произрастают скорее стихийно, чем в результате профессионального тренинга. Во-вторых, взрослый всегда имеет шанс быть интересным для ребёнка. Но этому часто препятствует позиция самого педагога, а также его некоторые психологические черты, которые вполне могут быть скорректированы или компенсированы в процессе профессиональной подготовки. Эти возможности значительны, но пока ещё вне пределов внимания и компетенции школьных психологов и методических служб, а главное, педвузов. В-третьих, сама школа мало поощряет личностное поведение учителя. Такой учитель — скорее проблема для директора, чем благо.

**Мотивация жизненных перспектив**, связанных с преимуществами, которые даёт знание иностранного языка, — один из самых эксплуатируемых в нашей школе мотивационных сюжетов. Учи язык — человеком станешь. Учи английский — в люди выйдешь. Интеллигентный человек обязан владеть хотя бы одним иностранным языком. Не хочешь быть козлёночком — выучишь английский. Эта мотивационная легенда ещё вчера разделила всех учащихся на две категории: тех, кто по определению (происхождению и способностям) непременно выйдет в люди, и тех, кому суждено остаться козлёночком. В мою бытность школьником это понимание приходило в шестом-седьмом классе. Теперь же с пониманием этого иные дети приходят в первый класс. Это запланированные катастрофы личности по меньшей мере для 80% наших детей. Жизнь, разумеется, вносит свои коррективы в индивидуальные судьбы, но диспозиция, к сожалению, именно такова.

**Мотивацию личных достижений, саморазвития, самоутверждения** весьма сложно в строгом смысле отделить от мотивации жизненных перспектив, от психологического содержания будущего времени личности. На личностную мотивационную доминанту делает ставку личностно-ориентированное обучение. Проблема, однако, в том, что пафос личностной педагогики противоречит, даже угрожает самим основам нашей школы, априорно отвергающей самоопределение личности. Не в идеологическом плане (это осталось в прошлом), а в плане операциональном и установочном. Школа не располагает арсеналом воспитательных стереотипов и операций, которые осуществляли бы личностную педагогику. У нас нет такой педагогики, в которой личность априорно имеет право на самоопределение, такой школы, в которой личность имела бы технологическую возможность осуществлять себя и свое развитие собственными руками, такого учителя, который умел бы **не тащить ученика в “зоне ближайшего развития”, а “ставить птенца на крыло”**.

Как только, после десятилетий пассивного сопротивления, идея “развивающего обучения” овладела педагогическими массами под давлением тотально-административной образовательной системы, сложившейся на знаменитом афоризме Трофима Лысенко: “кого надо, того и наформируем”, — педагогический волюнтаризм обрёл, наконец, теоретическую основу: что захотим, то и разовьём. Именно поэтому в наших условиях младокapи-тализма мотивировка школьников пряником самореализации и жизненных перспектив похожа больше на педагогический шантаж: учи английский, а то хуже будет... Позитивная, казалось бы, ориентация в наших руках оказалась ещё одной формой насилия над личностью школьника.

И в самом деле. Полвека надежд на приличную жизнь, преуспевающий по всем видимым признакам Запад, отгороженный железным занавесом, а следом — лавина опредмеченных свидетельств жизненного успеха, миллионные тиражи объявлений о хорошей зарплате за хороший английский. Десять лет назад к седьмому классу ребёнок начинал смутно догадываться, что обещанная полезность английского или немецкого в гипотетической поездке в страну изучаемого языка по социалистической путевке не более, чем несостоявшаяся мечта самой учительницы. А нынче? Сам рыночный демон объединился с

учителем английского. И что? Дети строем идут на урок иностранного?

Частью предлагаемой модели обучения иностранному языку является и **новый способ оценки успешности, активизирующий потребность ребёнка в самореализации и постоянных успехах**. Мы отказались от сравнения знаний, умений и навыков с каким бы то ни было ориентиром, будь то программа, стандарт или учебный план. Вместо этого ведётся постоянный мониторинг изменений, которые происходят в тех же ЗУНах и не только в них. **Мера изменения состояния выступает критерием успешности учебного процесса**. Имея ежедневную обратную связь между усилиями и их результатами, наш ученик вольно или невольно втягивается в борьбу с самим собой. Превзойти свой собственный вчерашний уровень становится для него своего рода жизненным ориентиром. А нам того и надо.

Таким образом, с помощью “оценки изменения состояния” и технологически обставленного педагогического мониторинга происходит постоянная активизация мотива самосовершенствования, самовоспитания.

Сказанное не перекрывает весь спектр возможных мотивационных сюжетов. Мы обсудили лишь те, которые чаще упоминаются в методической литературе. **В нашей модели обучения ведущее значение имеет познавательный мотив, обращённый непосредственно на информационную часть учебных материалов**. Вспомогательное, инструментальное значение имеет также мотив самосовершенствования. Можно попытаться использовать каждую возможность, но удастся ли “объять необъятное”? Сомневаясь в этом, мы строим свою работу сфокусировав все усилия на привлекательности учебного материала и мониторинге языковых навыков. Интересный учебный материал может быть почерпнут только из реальных информационных процессов, которыми пронизана наша настоящая, а не школьная жизнь. Условно-коммуникативные имитации, даже будучи замотивированными величайшей “роскошью человеческого общения”, как на знаменитых курсах Китайгородской, не могут дать и толики включённости в учебный процесс, какая возникает при работе с жизнесообразным материалом. Таким образом, в этом аспекте всё решает **степень приближения к реальным информационным источникам**.