

Свободное понимание текстов вместо «говорения» заученными фразами

Третий общеобразовательный цикл

Алексей КУШНИР

Правильных методик не может быть много. Не может быть даже двух правильных методик. Одна из них неизбежно будет менее правильной, то есть в меньшей степени отвечать неким правилам, которые, в свою очередь, должны быть производны от объективных закономерностей. Сравнение имеет смысл, если в основании оценки разных методов или систем обучения лежат общие закономерности. Казалось бы, яснее ясного, банальная логика! Ан нет! Научно-методическое сообщество удобно устроилось: каждый поверяет свою методику по своим правилам, ссылается на «свои закономерности» и утверждает, что его метода самая правильная. По меньшей мере, понимая алогизм подобного поведения в науке, он становится горячим борцом за «методический плюрализм»: всякие методики имеют право быть, а учитель пусть выбирает.

До каких же пор в нашей педагогической отрасли научное бессилие будет выдаваться за специфику жанра: педагогика-де — особая гуманизированная вероятностная дисциплина, не терпящая точности и определённости. Пожалуй, пора размежеваться: с одной стороны те, у кого «много правильных методик», из которых должен выбирать учитель, а следовательно, их создатели ни за что не отвечают — учителя выбирали. С другой стороны — те, для кого педагогика — наука, которая подобно другим наукам ищет истину — единственно верную — и основывается при этом на объективных законах природы, а не на авторитетных силлогизмах и заключениях. Привязка педагогики к природным законам устройства и жизнедеятельности человека, к законам, которые можно обосновать и доказать, делает её подлинно научной дисциплиной и позволяет преодолеть эпоху «обобщения персонализированных опытов». Но следует признать, что мы в самом начале этого пути.

В НО № 1 за 2001 год в публикации «Методический плюрализм и научная педагогика» нами было предложено определение педагогики как науки, в котором педагогика жёстко соотнесена с законами человеческой природы: **педагогика — это научно-технологическая отрасль человекознания, целью которой является оптимизация обучения и воспитания на основе аксиоматики всех человековедческих наук. Задача педагогики как науки — проектирование оптимальных педагогических систем и технологий. Предмет педагогики — закономерные отношения (зависимости) строения и эффективности учебно-воспитательных действий с аксиоматикой природного устройства человека.**

В данном контексте **педагогические технологии — это оптимальный способ достижения педагогических задач в заданных условиях.**

Задача данной статьи — показать такой способ работы на уроках иностранного языка, который не противоречит ни одному закону психогенеза и который отличается оптимальностью в заданных условиях. **Оптимальность будем понимать как максимум результата при минимальных затратах.**

На основании эмпирической апробации подхода и очевидности теоретического обоснования мы позволим себе утверждать, что способ работы, описанию которого посвящена данная статья, наиболее адекватен существующим условиям и даёт наилучшие результаты на единицу затрат. С любым оппонентом, который готов корректно оспаривать это наше утверждение, мы готовы спланировать и осуществить строгое сравнительное исследование, в котором подтвердить тезис: при прочих равных условиях (время, затраты, стартовый уровень испытуемых, качество преподавания и т.д.) наша технология работы даст более высокие результаты, то есть она оптимальна для условий общеобразовательной школы.

Предлагаемая технология работы ориентирует ученика на реальный социальный заказ, а не на воображаемую коммуникацию с носителями языка, строится не на методической кло-

унаде, а на внутренней мотивации, опирается преимущественно на произвольные процессы, а не на осмысленные «методические приседания», использует образные функции сознания в равной степени с вербальными, движется от рецептивно-репродуктивных форм деятельности к экспрессивно-продуктивным — от понимания к говорению, обеспечивает полную индивидуализацию учебного процесса и т.д. Иначе говоря, **в любой точке учебного процесса принцип природосообразности выступает главным методологическим ориентиром, по которому выверяется каждое учебное действие.**

На базе предыдущей двухлетней работы в рамках имеющихся часов в общеобразовательной школе за два следующих года наш способ обеспечивает **свободное понимание иноязычного текста!** Но, к нашему сожалению, большинству учителей иностранного почему-то кажется, что заучивать диалоги и «топики» и «общаться» на заученные темы — это правильная и, главное, проверенная стратегия. Нашим коллегам, остающимся на подобных позициях, мы рекомендуем самостоятельно осуществить мини-экспертизу своей работы. Оцените в баллах от «-5» до «+5» некоторые характеристики привычного для вас процесса обучения.

a — Критерии и характеристики, свидетельствующие об отсутствии научного обоснования обучения
b — Критерии и характеристики, свидетельствующие о грамотном научном обосновании обучения

	a	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	b
1													
	a	Только отдельные ученики (менее 10%) в результате школьного обучения имеют знания, умения и навыки, которые применяются на практике.											
	b	Большинство учеников (более 90%) в результате школьного обучения имеют знания, умения и навыки, которые применяются на практике.											
2													
	a	Поступление в университет на профильный факультет по данному предмету требует упорных занятий с репетитором.											
	b	Для поступления в университет на профильный факультет по данному предмету достаточно школьного обучения.											
3													
	a	Цели и результаты обучения не соответствуют социальному заказу, далеки от реальных условий жизни и производства.											
	b	Цели и результаты обучения соответствуют социальному заказу, условиям жизни и производства.											
4													
	a	Полученные навыки бесполезны в повседневной жизни для большинства и пригодятся очень немногим.											
	b	Полученные навыки будут востребованы в повседневной жизни каждого.											
5													
	a	Учебная деятельность выстроена на внешней мотивации: учитель организует учебный процесс, неизбежны экзамены и контрольные работы, неотвратимо наказание или недовольство родителей по поводу плохих оценок, невозможно поступить в вуз и т.д.											
	b	Учебная деятельность выстроена на внутренней мотивации: занятия продолжаются и без учителя, нет нужды задавать домашние задания, предмет интересен ученикам сам по себе и т.д.											
6													
	a	Учебный процесс построен преимущественно на энергоёмких, затратных произвольных процессах, вызывающих быстрое утомление или скуку. Учитель просто не знает, как действовать артикуляционное эхо, произвольное и послепроизвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное переживание, произвольную способность видеть внутренним взором слышимое и т.д.											
	b	Учебная деятельность в полной мере вычерпывает возможности произвольных психических процессов. Волевым усилиям и утомительным произвольным действиям неизменно предшествуют и сопутствуют мастерски активизируемые произвольные автоматизмы.											
7													
	a	Учебная деятельность построена преимущественно (более 90 %) на вербальных приёмах и формах обучения и взаимодействия.											
	b	В учебной деятельности сбалансированы вербальные и образные формы представления информации, приёмы обучения и коммуникации.											

8

а Стратегия, тактика и методы учебной деятельности, а также логика представления содержания продиктованы научной парадигмой изучаемого предмета (*лингвистикой, например*).

б Стратегия, тактика и методы учебной деятельности, а также логика представления содержания продиктованы психологическими и физиологическими законами развития человека.

9

а Все ученики делают одну и ту же работу, проходят одну и ту же тему, занимаются по одному учебнику, получают одинаковые задания.

б Каждый ученик делает что-то своё — уникальное, работает на своём уровне трудности, получает индивидуальные задания.

10

а Каждый ученик преодолевая скуку делает то, что у него получается только с помощью учителя (в зоне ближайшего развития).

б Каждый ученик увлечённо и самостоятельно делает то, что у него особенно хорошо получается (на уровне актуального развития).

11

а Продукты (результаты) учебной деятельности имеют только учебно-тренировочное значение (*как тетради с выполненными упражнениями по грамматике*).

б Продукты (результаты) учебной деятельности имеют объективную ценность — значимы не только для учащегося (*как перевод специального текста для местного агронома*).

12

а Учащиеся накапливают неправильный речевой опыт (*слушают примитивную речь своих товарищей по несчастью, например*).

б Неправильный речевой опыт исключён из учебного обихода.

Предлагаемая здесь технология работы набирает в сумме 60 баллов. Сравните этот показатель с тем, который получится у вас. С помощью названных критериев учитель может легко оценить не только всю методическую систему, но и каждый учебный приём, отдельное упражнение, раздел учебного материала и т.д. А в результате, легко отличить педагогическую туфту от подлинно научной технологии работы.

И наша система работы перед Вами! Разбирайте её по косточкам и оценивайте. Кстати, ряд критериев, предложенных нами, может быть изменён или расширен вами. При этом необходимо соблюдать одно правило: новый критерий должен быть научно обоснованным и общепризнанным. Скажем, из стандартного учебника психологии.

Простота предлагаемой нами процедуры экспертизы даёт шанс каждому учителю и впрямь осознанно выбрать из множества методик «самую правильную». Что может быть проще? Берёшь несколько справочников — по анатомии, физиологии, психофизиологии и психологии — и анализируешь составные части учебного процесса относительно самых очевидных аксиом человековедения. Собственный анализ привёл автора к убеждению: «Так жить больше нельзя!» и «мы пойдём другим путём!»

О целях. Ну какая научность в том, чтобы население огромной страны учить говорению, которое реально будет востребовано от одного из тысячи, но не научить чтению с пониманием, которое пригодилось бы всем?

О мотивации. Какая педагогическая научность в методике и содержании, которые интересны ученику только из-под палки?

Какая научность в методике, которая 90% деятельности строит на трудоёмких произвольных процессах?

Что за наука обосновывала повальную вербализацию учебного процесса?

Какие учёные наплодили упражнения, в которых образности и подлинной фантазии просто нет места?

Что научного в том, чтобы строить обучение в логике лингвистики, а не в логике природных законов психогенеза?!

Что за «научные» разговоры о «зоне ближайшего развития» в сочетании с одновременным прохождением одного и того же материала одним и тем же методом и в одном темпе всеми учениками, такими разными?

Какое научное глубокомыслие лежит за выполнением работы, результаты которой никому не нужны?

Пропустите любую методику через такой анализ, и Вы получите «оценку за научность». В конце концов оцените любой метод хотя бы по критерию «внешняя-внутренняя мотивация», и вы сразу же получите представление о его научности.

Вот теперь, вооружив читателя инструментом педагогической экспертизы на предмет научности, мы можем перейти к описанию методики, амбициозно полагающей, что она научна в отличие от многих других.

В предыдущих публикациях наш подход был подробно обоснован в общеметодологическом плане. Мы описали также первые два общеобразовательных цикла: мотивационный и артикуляционно-фонетический. Напомним читателю, что после двух лет обучения, методика которого сводилась к громкому чтению со звуковым ориентиром (вместе со звучащей записью) интересных книг, снабжённых подстрочным переводом, мы получили такой уровень артикуляционно-фонетической свободы, когда артикуляция иностранного текста осуществляется **непроизвольно**. Наши ученики с лёгкостью и правильно читают вслух любой иностранный текст с достаточно высокой степенью его понимания.

Цель следующего учебного цикла — формирование лексико-графической базы изучаемого языка, что выражается **достижением свободного понимания печатных текстов на изучаемом языке**. Как и в первых циклах, все учебные ресурсы направлены только на эту — единственную задачу. Её разрешение обусловлено интенсивным освоением лексики и развитием образно-смысловой контекстуальной догадки.

Хотя в этом цикле тоже есть этапы работы, первый урок цикла мало отличается от последнего по форме: **ученик молча читает на иностранном языке, а слышит при этом литературный перевод читаемого текста на родном**. Получается своего рода «чтение с синхронным переводом».

Урок, как и прежде, начинается со словарного диктанта. Если в первых двух учебных циклах результаты словарных диктантов играли ограниченную диагностическую роль и отражали особенности формирования специализированных функций восприятия и внимания, то теперь результаты словарных диктантов становятся основной мерой успешности деятельности. В диктантах используется лексика из читаемых произведений. Сегодня читаем, на ближайшем уроке контролируем освоение лексики, вновь читаем, и вновь снимаем характеристики усвоения.

Следует подчеркнуть, что **речь не идёт о запоминании лексического материала**. Запоминание — лишь часть процесса усвоения. Понимание текста обеспечивается не тем, что ученик помнит значения слов, а тем, что каждое слово запускает целый интеллектуальный комплекс, состоящий из ассоциаций, логических и интуитивных решений, эмоциональных реакций и переживаний, образов и фантазий. Если, конечно, иметь в виду подлинное понимание, а не разновидность онога, выведенную в недрах «условно-деятельностной школы». В этом и заключается «секрет» нашего способа работы, что в результате одновременного предъявления текста в графической форме на иностранном языке и его литературного эквивалента в форме звучащей каждое **новое иноязычное слово «подключается» к образно-эмоционально-информационно-логическому комплексу, непроизвольно отыскиваемому или активизируемому в сознании литературным переводом на родном языке**. Родной язык играет роль психо-семантического ключа к глубинным слоям сознания, избавляя ученика от рутинной и поверхностной работы, рождающей, по выражению В.Ф. Базарного, «рабство в духе» и делающей ребёнка инвалидом на выходе из школы.

Особенность этого цикла работы — использование именно литературного эквивалента иноязычного текста. **Литературный художественный текст на родном языке, звучащий с магнитофонной ленты, оживляет давно сложившиеся автоматизмы воображения: слышу, значит, вижу во внутреннем плане**. То, что ученик видит своим внутренним взором во множестве деталей и нюансов, совсем не похоже на отчуждённое от контекста значение слова, извлекаемое из словаря и даже из памяти, если обучение велось аналитико-синтетическим,

переводно-грамматическим или условно-коммуникативным методами. В этих случаях он видит разрозненные слова, как горох на тарелке. Все эти методики культивируют длительное восхождение к смыслу: к точному переводу, к логической связанности. Но всё дело в том, что трудоёмкая работа по добыванию смысла убивает в **понимании** ту часть, которая обеспечивается эмоциями, переживаниями, образами и фантазией, то есть именно ту часть, без которой текст перестаёт быть художественным и лично значимым. Современная методика превращает чтение на немецком «Drei Kameraden» Ремарка в процесс, аналогичный чтению инструкции к импортной стиральной машине.

Говорить об эстетических переживаниях, испытывать азарт исследователя или просто наслаждаться сюжетом после малоинтеллектуальных и трудоемких технических усилий по поиску нужных слов в словаре и складывания из них смысловых цепочек не приходится. Когда кто-то уповает на это, он выдаёт желаемое за действительное, или проще — обманывает ученика, его родителей и самого себя. Такое чтение не позволяет за деревьями видеть лес, а в конечном счёте произвольное приобщение к живому языку подменяется запоминанием слов, которые в дальнейшем никак не могут связаться даже в простейшую фразу.

Наш метод гораздо человечней, ближе к природе, к индивидуальности ребёнка. Книга за книгой в комфортном режиме: интересный сюжет, полное понимание, ежедневное подтверждение продуктивности усилий: **словарь мгновенно узнаваемых и понимаемых слов быстро расширяется** (что ученик видит по результатам словарных диктантов), — всё это привлекает наших детей в информационно-литературное пространство, не расщепляя языковой и художественной целостности процесса.

Если на предыдущих этапах подстрочный текст давал прямой перевод, а ученик через идентификацию звучащего на иностранном языке текста с подстрочником схватывал формальную структуру нового языка — порядок слов в предложении, состав глагольных форм и другие нюансы, приобретая неявное знание грамматики, то теперь ситуация работает в другой информационной плоскости: ученик должен идентифицировать графический текст с его смыслом. Он видит текст, «слышит» его смысл и тут же «видит» во внутреннем плане образы, обыгрываемые в тексте. Читатель почти не замечает графики текста, а сразу, как при чтении на родном языке, выхватывает его главное содержание.

В то же время благодаря предыдущему циклу работы всякий графический текст на изучаемом языке превращается в развёрнутую внутреннюю речь. Наш ученик, располагающий этим внутренним процессом **в произвольной форме** (на достижении которой мы настаивали во втором учебном цикле, см. «НО» №6), должен теперь соединить этот артикуляционно-фонетический автоматизм с таким же произвольным процессом видения, воображения, понимания, переживания — целостного восприятия текста звучащего, — автоматизма, сформированного родным языком в течение всей, в том числе дошкольной, жизни.

В этом ещё один психологический «секрет»: **мы сливаем воедино хорошо развитые произвольные процессы, а не формируем «с нуля» новые речевые навыки.** Для этого мы и создавали два года недостающий артикуляционно-фонетический автоматизм. Теперь всё дело во времени. У педагога забота одна: **интересные** тексты на двух языках и в двух формах — звучащей и графической — и настойчивое их сплавливание в единую ткань восприятия. У ученика забота тоже одна: гармонизация этого процесса во внутреннем плане.

Первый шаг этой работы — автоматизация идентификации графического текста с переводом (смыслом). Слово «автоматизация» несколько неточно передаёт искомый эффект. Ученик должен практически забыть о том, что он понимает текст благодаря его звучащему переводу. Для этого его внимание должно быть сосредоточено на графическом тексте. Этому эффекту способствуют словарные диктанты и акцент на их результатах. В результате рано или поздно появится произвольность, лёгкость восприятия текста, предьявляемого в двух плоскостях: в звуковом и зрительном спектрах восприятия, во внешнем и внутреннем плане. Внешнее — текст и звучание, внутреннее — образы, понимание, произвольное артикулирование. Когда «образы, понимание, произвольное артикулирование» при чтении обретут произвольность уже как единый, целостный процесс, тогда наша цель будет достигнута.

Сложность этого «сплавления» обусловлена тем, что звучащий текст на родном языке вызывает произвольную артикуляцию, которая должна быть подавлена, вытеснена артикуляцией на изучаемом языке, основой для которой служит текст (и автоматизмы, сформированные предыдущим учебным циклом). **Процесс восприятия литературного перевода должен полностью перейти в образно-фантазийный режим** и избавиться от артикуляционной «подложки». Учитель должен понимать эти тонкости, иначе в работу легко вкрадывается ошибка, которая накапливается и сводит усилия на нет.

Второй шаг — автоматизация и переход в произвольную форму «отлавливания новых слов». Своего рода «исследовательский инстинкт»: «Ах вот что означает это слово!..»

Третий — автоматизация понимания и развитие «языкового чувства», когда смысловое и образное восприятие текста не требует усилий, а присутствие звукового «перевода» перестаёт осознаваться. Спектр действия этого «чувства» значительно шире, нежели произвольное «улавливание смыслов» отдельных слов, но на данном этапе **достижение произвольности семантизации текста — исчерпывающая задача.**

Четвёртый — развитие эйдетического чтения и отказ от семантической опоры деятельности — звучащего перевода текста.

Венцом этой работы является чтение с полным пониманием и переживанием текста, близкое к чтению на родном языке, свободная передача его содержания на родном языке, а в прикладном плане — свободный перевод «с листа».

Рассмотрим происходящее более подробно.

Ближайшая техническая задача учащегося заключается в постоянном сопоставлении текста на изучаемом языке с его литературным эквивалентом, звучащим на родном. В результате у него образуется навык «автоматического сличения» иноязычных слов не с отдельными словами на родном языке, как при использовании подстрочника, а с целостными внутренними образами. Постепенно формируется автоматизм, когда учащийся вначале карандашом в книге, а затем мысленно фиксирует каждое новое слово, значение которого ему удаётся установить в процессе сопоставления иностранного текста с его образным эквивалентом, проецируемым в сознание звучащим литературным переводом на родном языке.

Эта работа подкрепляется словарными диктантами с иностранного языка на родной. Оптимальный объём диктанта — 100 иностранных слов на каждые 45 минут чтения с «синхронным переводом». Магнитофон «диктует» диктант, а учитель ходит по классу и наблюдает за работой учеников. Темп диктовки таков, чтобы не оставлять времени на излишние «рефлексии» и стимулировать интуитивную раскованность. Теперь диктанты проводятся без зрительной опоры.

Мы, как всегда, отслеживаем только разницу между вчерашним и сегодняшним результатами каждого ученика. Учащиеся не сравниваются друг с другом по абсолютному результату. Медлительный ребёнок, например, может уступать другому по абсолютному результату, но индивидуальный темп прироста его успешности может быть даже выше, чем у подвижного ученика. **Каждый из них в таких условиях оценивания решает собственную задачу, психофизиологическое содержание которой может различаться кардинально.** Один решает проблему темпа, другой — проблему устойчивости внимания, но успешность обоих проявляется одним и тем же: изменением индивидуальных характеристик владения лексикой. Лексика нам не интересна сама по себе, мы не побуждаем ребят «запоминать», не гонимся и за «развитием памяти». Диктант опосредованно отражает внутреннюю динамику становления речевых навыков. Какими бы разными ни были наши ученики, разница между их прошлыми и настоящими результатами даст исчерпывающее представление об успешности каждого.

На «экране успеваемости» фиксируются абсолютный результат и разница с предыдущим результатом. Например, 86/+4 означает, что ученик правильно назвал перевод 86 слов, что на 4 единицы лучше предыдущего результата. Учащиеся ранжируются по результатам контрольного периода, при этом сопоставляется средний результат предыдущего контрольного периода и средний результат текущего. Ученику, имеющему лучшую разницу, присваивается № 1, следующему — № 2 и т.д. (Подробно данная технология оценивания описана в

Школьных Технологий № 1–2, 4–5 за 1996 год.)

Тексты словарных диктантов на иностранном языке, подготовленные на основе читаемых произведений, записываются на магнитофонную ленту и хранятся в учебно-методической фонотеке.

Есть ещё одна форма контроля, используемая не чаще одного раза в месяц. Это контроль понимания содержания, сюжета произведения с помощью экспресс-опросов, которые проводятся по завершении каждого произведения либо большой темы. Процедура контроля весьма проста: 20–30 вопросов и утверждений на родном языке, требующих односложную реакцию «да» или «нет» в зависимости от того, ложная или верная информация содержится в вопросе (утверждении). Учитель в течение нескольких минут быстро произносит вопросы, а учащиеся предоставляют ответы в специальном бланке. 5 минут, и контроль окончен. **Сверхзадача опроса — сформировать устойчивое внимание к деталям текста, к его информационной стороне, развитие контекстуального видения сюжета.** Тексты экспресс-опросов готовятся по содержанию читаемых произведений и также хранятся в «методической копилке» на перспективу. Весьма полезен обмен контрольными материалами между учителями. Он позволяет преодолеть стереотипность заданий, генерируемых учителем, и уменьшить нагрузку по подготовке к урокам.

Иногда вызывает недоверие простота этой процедуры. Учитель полагает, что адекватное представление об уровне усвоения материала может дать «обсуждение» прочитанного, пересказ, ответы на вопросы и тому подобные способы контроля. Дело в том, что **сложные процедуры контроля активизируют сложносоставные интеллектуальные процессы, которые в результатном плане отражают не уровень освоения только что пройденного материала, а всю историю психического развития каждого ученика и, соответственно, не могут служить адекватной обратной связью для учителя, отражающей эффективность его текущих усилий.** Поэтому процедура локального контроля должна быть максимально простой и опираться, в идеале, на единичную интеллектуальную операцию. Например, на операцию отождествления, узнавания и др. В этом случае результаты контроля будут обладать диагностической ценностью, могут сопоставляться с прошлыми и будущими достижениями испытуемого, а также с результатами других учащихся. Если ученик вчера был успешен, потому что выучил домашнее задание, а сегодня не успешен, поскольку его не выучил, то традиционная форма контроля выступает лишь инструментом наказания, но ничего не сообщает ученику о результативности его усилий и ничего не говорит учителю о том, насколько он эффективно работал. И надо сказать, что форма контроля, которая никому ничего не говорит, очень всех нас устраивает. Можно бесконечно рассуждать о методах обучения, о сильных учителях и никогда не иметь объективных показателей успешности деятельности. Всем хорошо: ученик выучил уроки (неважно, под какой угрозой или благодаря какому «прянику»), ответил на уроке — хороший учитель, хорошо учит; ученик не подготовился, плохо ответил — кто виноват? — Ученик!

Вот почему нас устраивает лаконичная процедура, «измеряющая» число информационных объектов, которые ученик идентифицировал верно на уровне элементарного узнавания, или число информационно-смысловых связей, которые ученик понял, установил верно. И учитель, и ученик в этом случае получают достаточно чёткое и определённое представление о том, насколько эффективно работало именно сегодня, есть ли сдвиг относительно «вчера», какова точка отсчёта для «завтра».

В таком режиме проходит третий год обучения. К концу года все ученики без затруднений пользуются семантической опорой — звучащим литературным переводом — и способны настолько вращиваться, втягиваться в чтение со звуковым сопровождением, что перестают замечать сложносоставность процесса. Это соединение происходит во внутреннем плане: **сознание полностью сосредоточено на сюжете и информационной стороне произведения,** а происхождение информации — из звучащего ли голоса на родном языке или из печатного текста на изучаемом языке — перестаёт иметь значение и даже не осознаётся. Графика, грамматика, фонетика в этих условиях не оказывают влияния на качество восприятия ино-

странного текста. Всего этого, составляющего 99% трудностей обычного обучения иностранному языку, просто нет, как нет этого всего и перед младенцем, выпитывающим с «молоком матери» родной язык. Это и есть природосообразное движение к свободному владению чужим языком.

Слияние двух процессов в один у разных людей происходит в разном темпе, с различным качеством, имеет разные характеристики. Для нас принципиально важно вот что: **ни один ребёнок в своём движении не зависит от другого, никто никому не мешает, никто своим превосходством не создаёт дискомфорт у других.** Каждый работает, как это всё ещё модно говорить, в «зоне ближайшего развития», но **не в одной — одинаковой для всех, а в индивидуальной.**

«И вы туда же, — скажет внимательный читатель, — только что критиковали «зону», а сами так и норовите присоседиться...» Наше принципиальное отличие в том, что **свойства обеих «зон» — ближайшего и актуального развития — мы совмещаем в одном учебном пространстве.** Ведь в чистом виде они не существуют. Для нас педагогическое искусство заключается не в том, чтобы создавать «специфически учебные зоны», а в том, чтобы моделировать в учебном процессе такие «зоны», которые адекватны формировавшимся в процессе эволюции природным свойствам человека. Эти «природные свойства» возникли в течение десятков тысячелетий без влияния, хвала Господу, «развивающего обучения». Судите сами: в нашей модели учитель (взрослый) постоянно создаёт эталон деятельности, а ученик (ребёнок) вырастает в неё — как в «зоне ближайшего развития». Но вот в чём тонкость: **чтобы «вратить» в развитый процесс, ему не нужна «помощь взрослого»,** его туда не тащат насильно, он успешно делает это, самостоятельно выбирая темп и глубину — как в «зоне актуального развития». Примерно так, как пятилетний малыш встраивается в процесс строительства папой забора или сарая, как пятилетняя девочка втягивается в бабушкины заготовки, в шитьё или вязание.

Единственная ошибка, которую могли совершить учитель и его ученики, это уделить недостаточное внимание формированию некоего **инстинкта нового слова.** В течение всего года учащиеся должны читать с простым карандашом в руке и лёгким касанием фиксировать при чтении каждое новое слово, встретившееся в тексте. Эта простейшая операция не вызывает затруднений, выполняется автоматически, но играет важную роль в формировании особой функции внимания: находить взглядом слова, ещё не вошедшие в «словарь мгновенно узнаваемых и понимаемых слов». Обратная сторона этой операции — не фиксироваться, не задерживаться на лексике уже известной, что не менее важно.

От урока к уроку подчёркнутых слов становится всё меньше — процесс накопления лексического запаса становится зримым, появилась хотя и косвенная, но понятная мера тех внутренних процессов, которые идут на всём протяжении нашей работы. Число «новых слов» также может быть предметом контроля деятельности. Особенно нагляден этот параметр для ученика. Он начинает чтение новой книги, первые страницы пестрят «незнакомыми словами», проходит неделя, и вместо десятков подчёркнутых слов на странице в начале, он видит пять-десять отметок в конце.

Пробный экзамен в конце года должен выполнить диагностическую функцию: кто где находится в понимании печатных текстов. Каждый ученик переводит с ходу и «с листа» незнакомый текст, по сложности соответствующий текстам на родном языке, обычно читаемым в этом возрасте. Фиксируются темп работы, ошибки понимания и художественность перевода. Никаких придинок к лингвистической точности перевода. Главный ориентир — понимание смысла произведения. Ученик должен как бы пересказывать содержание на родном языке, глядя в текст на иностранном. Объём текста на экзамене — страница. Используется книга одного автора для всех учеников. Каждый из них получает очередную страницу. Учитель следит за переводом по своему экземпляру и фиксирует точками или палочками-галочками явные ошибки понимания. По общему количеству смысловых ошибок выносится заключение об уровне языковых навыков у каждого ученика.

Не следует оценивать учеников «на глазок», примеряясь к собственному восприятию.

Применение именно литературного перевода отвечает сверхзадаче нашего обучения: мы никогда не стремимся к правильному переводу иностранных слов. Нас интересует правильность понимания образно-смысловой ткани текста в целом.

Итоговая оценка за год выставляется по каждому отдельному критерию:

- ранговый номер ученика в учебной группе по критерию разницы между средним результатом в словарных диктантах первого и последнего месяцев;
- итоги экзамена по переводу «с листа»: ранговые номера от лучшего перевода к худшему.

На переводном экзамене за третий год обучения отдельно проверяется качество фонетического чтения. Хотя в течение всего года специальная фактическая работа не ведётся, дети знают, что свою «фонетическую форму» они обязаны поддерживать постоянно. Впрочем, её уровень не должен оказаться ниже того, который был показан на выпускных экзаменах предыдущего цикла работы, что связано с тем, что в течение двух предыдущих лет, благодаря жёсткой фокусировке на фонетике, мы достигли именно произвольного уровня артикуляционно-фонетических навыков. Произвольные автоматизмы работают на подсознательном уровне, и навык продолжает совершенствоваться в смежных процессах, во время чтения про себя, например.

Ещё раз хочу напомнить, что если в школе набирается группа учащихся, имеющих существенные пробелы в фонетических аспектах языка, то целесообразно организовать специальные занятия для полной ликвидации отставания. Эта необходимость обусловлена тем, что без решения этой проблемы — без достижения произвольности артикуляционно-фонетических реакций — дальнейшая работа не имеет смысла. Точнее, результативность усилий на последующих этапах работы будет низкой. Данное положение хорошо иллюстрируется действующими методиками: ни одна из них не ориентирована на произвольность, а потому выдаёт в массе постыдно низкий результат. Группа детей, имеющих фонетические затруднения, может быть укомплектована учениками из разных классов. Занятия организуются ежедневно в форме группы продлённого дня. Их продолжительность не превышает 20 минут, хотя можно ориентироваться на желания детей. Последнее дело — загонять дубиной в рай. Если ваши занятия не обладают привлекательностью сами по себе, чтобы ученика, наоборот, приходилось бы гнать домой, то всё одно от них нету проку.

У приверженцев дежурных методических штампов может возникнуть убеждение, что лучше было бы поддерживать фонетический тонус в течение всего лексико-графического цикла, уделяя, скажем, пять — десять минут фонетике на каждом уроке. Между тем в психологии имеется значительный экспериментальный материал, иллюстрирующий феномен развития навыка в период прекращения специальных занятий. Например, перерыв в тренировках зачастую даёт прирост результатов у спортсменов. Этому есть разумные объяснения. Думаю, что хороший тренер ближайшей спортивной школы даст вам исчерпывающие пояснения. Поэтому не поддавайтесь влиянию сложившихся стереотипов и точно следуйте предложенному регламенту работы, который выстроен на основе широко известных в психологии фактов развития человека. Если же сомнения всё-таки возникают, то разрешать их следует в диалоге с наукой и не спешить с реализацией самопальных методизобретений. Пока, к сожалению, учительские новации в своём большинстве опираются не на научные аксиомы, а на аргументы типа «я считаю» и «мне кажется».

Да что говорить об учителе, когда сама система с видом системы, уверенной в своей вменяемости, всерьёз продолжает ставить перед общеобразовательной школой задачу освоения «активного говорения», сама не будучи в состоянии обеспечить хоть бы полноценное понимание при чтении. Такое понимание, когда читать на иностранном языке легко и комфортно, как на родном, и когда хочется почитать ещё. Но похоже, что система начинает догадываться о своей глобальной неэффективности, поскольку пытается компенсировать свою методическую беспомощность обучением с более раннего возраста. При этом она **совершенно игнорирует широко известные и давно установленные факты пагубного влияния на развитие интеллекта раннего, до стабилизации навыков родной речи, обучения**

иностранным языкам.

Следующий — **четвёртый год обучения учитель и ученики продолжают работу над расширением лексико-графической базы иностранного языка.** Форма урока — прежняя: чтение объёмных художественных и специальных текстов в сопровождении звучащего перевода с контролем понимания (контрольный экспресс-опрос) после прочтения завершённого произведения и контролем усвоения лексики (словарный диктант) после каждых сорока минут чтения. Для работы достаточно, если один магнитофон звучит для всех одновременно. При этом все читают одну книгу. Мне случалось обходиться и без магнитофона. Ученики по очереди сами читали текст перевода на родном языке. Но оптимальные условия для работы возникают тогда, когда каждый ученик читает свою книгу и слушает звучание «синхронного перевода» с помощью плеера и наушников, никому не мешая. В этом случае (и на этом этапе) учитель может использовать ещё одну, весьма полезную форму работы. Он подходит по очереди к учащимся, останавливает звучание и выслушивает «перевод с листа» каждого в течение двух-трёх минут (не более). Затем ученик продолжает самостоятельную работу, но теперь у него есть возможность сопоставить свой, только что выполненный перевод с переводом мастера. При этом могут возникнуть весьма полезные рефлексивные процессы, которые лучше любых увещаний подействуют на стремление школьников оттачивать свой собственный слог. Обратите внимание на то, как удачно вписываются задачи данного этапа в практику изучения родного языка. Урок иностранного приобретает новую модальность — он становится дополнительным средством шлифовки родной речи.

Вот где наконец пригодился бы пресловутый фonoзал, бесполезно просуществовавший в наших школах несколько десятилетий. Но не спешите соединять провода давно не работающей техники, поскольку даже восстановление типового кабинета обойдётся дороже, чем наша, легко организуемая модель.

Тридцать плееров — это 6000 рублей. Блок питания с выходом в 3 вольта и разводка по классу, плюс одноштырьковые разъёмы, это ещё 1000 рублей. Вот вам и фonoзал на 30 посадочных мест ценой до 7000 рублей. Даже с учётом того, что плееры быстро выходят из строя, это будет гораздо более доступный по цене и более практичный по функциям специализированный кабинет, чем любой, имеющийся на рынке комплект специальной аппаратуры. Главное, что такой подход сочетается с домашними возможностями наших учеников: многие будут приносить на урок свои магнитофоны. Добавьте сюда (на сэкономленные деньги) ещё персональный компьютер для автоматизированного контроля усвоения лексики и грамматики, и вы недостижимы в своей дидактической вооружённости.

Широко применяется (только теперь) домашнее чтение. Организованное по образу и подобию классной работы, оно имеет право на существование только в том случае, если не вызывает затруднений и школьники читают с энтузиазмом. **Малейшее насилие, и мы потеряем больше, чем приобретём.** Отсутствие интереса к чтению на четвёртом году работы говорит только об одном: на каком-то этапе был нарушен регламент работы. Школа, разумеется, должна располагать хорошей фонотекой на родном и изучаемых языках. Если же записей нет, лучше обойтись без домашних заданий.

Любое отступление от рекомендованного порядка работы рано или поздно проявится дефектом техники или мотивации учения. В этом плане особенно трудно взаимодействовать с «творческими» учителями, которых хлебом не корми, но дай что-нибудь улучшить: Ньютона, Эйнштейна, Пушкина, Природу. Как правило, такое стремление имеет под собой вполне понятную почву: всю жизнь специалист работал с методиками, которые можно перекраивать на любой лад просто для интереса, ибо пользы от них не было ни при каком раскладе. Точно так, как в басне Крылова о незадачливых музыкантах. Подобная устойчивость существующих методик к перестройкам говорит об их **эклeктичности и несистемности.** Ведь если **речь идёт о системе, то подразумевается системная увязанность всех элементов в целесообразную сеть взаимодействий.** Каждый элемент такой сети обусловлен всей системой, и вся система зависит от каждого элемента. Вы трогаете одну ячею, действие отражается на всей сети. И так далее.

Я не устану повторять: единственной системной базой гуманитарной технологии может быть только системность человеческой природы, продиктованная бесконечной вариативностью обстоятельств сотен тысяч лет историогенеза и индивидуальной человеческой жизни. Мы уже обсуждали выше: существующие методики игнорируют самые фундаментальные аспекты человеческой природы, поэтому не могут быть признаны системами обучения в отношении человека. В лучшем случае они представляют собой более или менее обоснованный педагогический сборник, в худшем — работают на разрушение. Некоторый эффект научения может возникнуть и как результат сопротивления разрушению, результат активной адаптации. Вообразите: научение — компенсаторная реакция на вредное воздействие!

Известные «системы» обучения отражают системность лингвистики или физики человеческой речи, или внешнюю структуру речевой коммуникации, но никак не генетическую системность психики человека и его интеллекта. Эта внешняя, наблюдаемая и потому легко усваиваемая системность напяливается на человека, как сюртук осла на двугорбого верблюда. И... не лезет, не смотрится, трещит, жмёт... А потому нуждается в латках, штопках, бутафории и прочих ухищрениях, дабы приладить к совершенно иным очертаниям. Что, собственно, и представляет собой современное школьное обучение иностранному языку.

А всего-то и нужно — присмотреться к ребёнку: какой он? **Её величество Природа, создав человека, уже заложила в него правильные способы обучения.** Иди вслед! Но нет, им «кажется» лучше вот так — «по-ихнему»! Впору предостеречь многочисленных «инноваторов»: не берите на себя слишком много! По крайней мере держите в уме врачебную заповедь «не навреди»!

Экзамен четвёртого года обучения в заключение третьего цикла обучения — проверка способности переводить «с листа» тексты любой сложности и различных жанров: художественные, публицистические, научно-технические, популярные и др. Учащийся берёт в руки текст и переводит его с ходу, затем следующий и т.д. Какая-либо подготовка к ответу не допускается, поскольку учащиеся должны продемонстрировать не запас знаний, не способность к мобилизации на экзаменах, не удачливость, а практическое (рецептивное) владение языком.

В качестве критерия успешности перевода следует использовать профессиональные переводы текстов. Подчёркиваю: не перевод, выполненный учителем, а перевод, сделанный профессиональным переводчиком и опубликованный. Нам не нужна буквальная точность перевода каждого слова, нам требуется почувствовать полноту, подлинность картины событий, возникающей в сознании ученика при чтении текста на иностранном языке. Это должен быть пересказ содержания экзаменационного текста «своими словами». Понимаю, что учителю, обременённому собственным опытом «перевода со словарём», весьма трудно принять наш способ оценки конечного результата, как трудно и оценить достоинства подобного «перевода». Но перевод «слово в слово» не имеет ничего общего с истинным пониманием иноязычного текста.

Сегодня очень модно критиковать само существование экзаменов. Зачастую критика справедлива, особенно когда экзамен — инструмент репрессий. В нашем случае экзамен — это шоу, демонстрация своих возможностей, определение правомочности и своевременности следующего шага. Этот экзамен плавно вытекает из ежедневного мониторинга роста каждого ученика, поэтому в нём нет той степени насилия, которая известна в современной школе. И учитель, и ученик понимают, что экзамен во благо, ведь сделать следующий шаг, не подготовив необходимую почву для него, это навредить себе. Кроме того, отрицательная тональность традиционного экзамена обусловлена не столько его функцией, сколько той эмоциональной атмосферой, которая ему присваивается системой.

Итак, позади четыре года языкового тренинга на основе полноценных текстов и чтения, смоделированного таким образом, чтобы ученик свободно понимал иноязычные тексты, адекватные возрасту, свободно артикулировал (читал) их, но главное — испытывал истинное удовольствие от общения с иностранным языком.

Здесь вновь вспомним наши «рассуждалки»:

- *Что легче: научить читать или научить говорить (полноценно)?*

- *Что легче: научить понимать на слух или научить говорить?*
- *Что легче: научить читать или научить понимать на слух?*
- *Легко ли научить говорить того, кто уже свободно читает?*
- *Кого легче научить говорить: того, кто уже свободно понимает и тексты, и радио на иностранном языке, или того, кто нет?*

Кто станет оспаривать очевидные ответы на эти вопросы? Думаю, никто, наверное... Но взгляните: вся официальная методика «чешет правое ухо левой рукой»: вначале учит говорить, потом всему остальному. Чего стоят сотни тонн методической белиберды, если ошибка сокрыта в главном: природное русло присвоения языка простирается от понимания других к самовыражению, а не наоборот.

Мы рассмотрели регламент работы в 7–8 классах общеобразовательной школы. Следующий учебный цикл посвящён тому, чтобы на основе артикуляционно-фонетических и лексических произвольных автоматизмов — автоматизмов произношения и понимания, создать автоматизм понимания на слух.

Разделив во времени операциональный состав речевой деятельности на иностранном языке и отказавшись от глупой практики «делать всё понемногу», а потому — плохо, мы имеем реальные шансы в рамках общеобразовательной школы дать большинству выпускников, по меньшей мере, свободное понимание графического и звучащего текста — способность, годная к употреблению в повседневной жизни людьми любых профессий, проживающих на любом отдалении от «носителей говорения». Этой своей прогматичностью наш «выход» выгодно отличается от «якобы говорения», лицемерно востребываемого системой на выпускных экзаменах.

Подробное описание дальнейшей технологии работы смотрите в следующем номере.