

Иностранный язык: надо ли понимать других прежде, чем говорить самому?

Алексей КУШНИР

Вся официальная система обучения иностранным языкам так не считает.

Действующие программы, учебники федерального комплекта, многочисленные методики и вся учительская рать вещают и действуют на основе противоположного убеждения: *можно научиться говорить, не понимая того, что говорят другие*. А иначе как понять весь этот пафос, если не сказать психоз «говорения», которым охвачены десятки тысяч специалистов, дружно опровергающих саму природу человека?

Попытайтесь оценить, насколько ребёнок лучше понимает речь взрослых по сравнению с тем, как сам говорит. В год, в два, в три и так далее. Сохраняется ли это опережение в 10 лет, в 20 лет? Мы, взрослые. Не случалось ли и нам иногда оказываться в роли того пса с умными глазами, который всё понимает, а сказать не может?

Давайте посмотрим на тех, кого учителя иностранного научили «говорить». Где они все? Те, кто получил школьный аттестат, сдал экзамены, доказал, что соответствует требованиям «образовательных минимумов» и прочих «стандартов». Пока слушаешь учителя, особенно творческого, так у него «все говорят», а зайдёшь в булочную, проедешь в автобусе, поболтаешь с лесорубами, так все эти «говорящие» на немецком, английском и прочих иноземных языках испаряются без следа. А если днём с огнём мы и настигнем иного «говорящего» выпускника общеобразовательной школы, то, положив руку на сердце, признаемся: родители немало потрудились, зарабатывая на репетитора.

Два-три часа в неделю при неадекватных целях обучения, при противоестественных методах обучения, при бесполезном содержании обучения не дают нашим детям и малейшего шанса говорить на изучаемом языке. Во всяком случае, благодаря такому обучению. Помогут ли нам дополнительные два часа в неделю? Поможет ли обучение иностранному с первого класса? *Если сохранятся существующие подходы и методы, нам не поможет ничто!*

Я пытаюсь донести до каждого учителя простую мысль: **говорение основывается на развитии понимания**. Это справедливо не только в ситуации развития родной речи. Это справедливо по отношению к взрослому, оказавшемуся в другой стране. Прежде чем этот взрослый плохо заговорит сам, он научится довольно хорошо понимать других. Это справедливо и для наших учеников.

Адекватная цель общеобразовательной школы в «иностранном деле» — свободное понимание текстов — свободное чтение. Адекватная цель спецшколы с профильным английским — достижение свободного понимания на слух. Говорить о «говорении», не решив проблемы понимания, бессмысленно. А сами такие разговоры в высшей степени некомпетентны: *вы где-нибудь видели человека, который научился говорить раньше, чем понимать речь других?* Если кого-то не убеждают подобные аргументы, то вполне можно ограничиться всё той же логикой здравого смысла: *чему легче научить: говорению или пониманию?* Конечно же, пониманию! *Что быстрее: учить говорению и пониманию одновременно или учить говорению на основе развитого понимания?* Если каждому ясно, что научить понимать легче, чем говорить, а также ясно, что научить говорить понимающего человека легче, чем непонимающего, то зачем же действовать вопреки банальной логике? Как демонстрирует логика психогенеза и как показал наш опыт, концентрация усилий на видах речевой деятельности в их генетической последовательности даёт значительную экономию времени. Настолько значительную, что обыкновенная общеобразовательная школа может справиться с параметрами обученности по иностранному языку, по меньшей мере, неязыкового вуза.

Найдите хотя бы одного сторонника условно-речевой методики, который, апеллируя к беспорядочным закономерностям генеза психики и речи или реалиям жизни, смог бы внятно

обосновать необходимость учить «всему понемножку» или говорению в пределах изученной лексики.

Мы не станем перечить природному порядку вещей, и следующий цикл работы — это **достижение свободного понимания иноязычной речи на слух**, близкого к пониманию родной речи. Понятно, что предыдущие циклы, на которых были обеспечены **непроизвольные** артикуляционно-фонетические и лексические навыки, уже создали для этого прочный фундамент.

Первый этап работы в четвёртом учебном цикле — **слушание неадаптированных художественных текстов на изучаемом языке со зрительно-семантической опорой на текст литературного перевода**, сопровождаемое словарными диктантами. На уроке звучит голос учителя или диктора, читающего с приемлемой фонетикой очередное литературное произведение на изучаемом языке. На столе у школьника — книга с литературным переводом звучащего текста. Глаза ученика находятся в нужном месте перевода. Так проходит урок за уроком, и любые методические излишества могут только помешать. Контроль прежний: учитель (или магнитофон) в быстром темпе произносит слова текста, который был прослушан на предыдущем уроке, а ученик записывает в бланке напротив диктуемого слова его перевод на родной язык. Процедура должна быть динамичной, проходить без заминок и вмещаться в пять минут. Правильность ответов проверяют сами ученики, сверяясь с ключом, вывешенном на стене. Механизм учёта исключает возможность фальсификации. Все знают, что чем лучше сегодняшний результат, тем труднее завтра его превзойти: каждый соревнуется сам с собой. Поэтому выгоднее медленно, но верно двигаться вперёд, нежели отстать от самого себя. Ведь в нашей системе работы лишь шаг вперёд даёт положительную оценку, избавляя учителя и учеников от множества побочных эффектов традиционных троек с пятёрками. Например, сильные ученики на наших уроках «пашут» на полную мощность. Никакие способности не могут заменить необходимость трудиться.

Домашние задания на этом этапе становятся продолжением работы в классе. Задача учителя — обеспечить учеников необходимым количеством текстов на иностранном языке в фонозаписях и их литературными эквивалентами на родном в печатном виде. Рекомендуемый режим самостоятельной работы — двадцать-тридцать минут ежедневно, сверх этого — по желанию. Правило прежнее — делать что-то одно. Не следует, скажем, одновременно обучать иностранному языку и приобщать к литературной классике. Придёт время, и если школьника удалось приохотить к чтению детективов и фантастики, рано или поздно он самостоятельно обратится и к Шекспиру, и к Гёте. Но едва ли он начнёт читать классику на иностранном языке раньше, чем освоит её на родном.

Отсутствие фонохрестоматий, специальных учебных пособий — проблема, но она к собственно технологии обучения отношения не имеет. Кроме того, именно **отсутствие учительского запроса на такие учебные средства и есть действительная проблема**. Ведь вы, дорогие коллеги, не просто миритесь с действующими программами и учебниками, вы в них души не чаете. Уже более двух сотен лет в практике доминируют подходы, пришедшие из «мёртвых языков». Их низкая эффективность «объяснена» трудностью этого дела — языки изучать. А потому отказаться от «мёртвых» методик как бы и повода нет. В предыдущих публикациях мы привели бесспорные аргументы, иллюстрирующие ошибочность существующей школьной практики обучения иностранному. Если кому наши аргументы и не понравились, то они от этого не стали менее убедительными. А если кого они не убедили, то каковы же доводы наших оппонентов? Оппоненты молчат! Жаль. Очень хочется опубликовать хорошие доводы и, возможно, поработать над собственными ошибками.

Но часто бывает так: наша система работы учителю нравится, он согласен с нашей позицией, понимает её обоснованность, но работает по-старому. Во-первых, он якобы обязан выполнять программу, будь она трижды неправильной. Во-вторых, учебники и методички — вот они. Никакой головной боли. В-третьих, завуч и методисты по-прежнему контролируют не по результатам, а по способам работы. И учитель нам говорит: что вы нас убеждаете? Вы там наверху убеждайте, пусть меняют программы, методички, учебники, мы сами ничего не

можем.

Что такое «наверху»? Наверху те, кто там давно и прочно обосновался и кто свою карьеру построил на условно-коммуникативном подходе, кто уже полжизни положил на «говорение в пределах изученной лексики». Можно ли убедить человека в том, что свою профессиональную жизнь он провёл впустую, вводя учителей и учеников в заблуждение? Попробуйте! А кроме того, покажите нам среди тех, кто наверху, понимающих разницу между говорением по собственному желанию и своими словами и говорением под нажимом учителя словами из учебника. А мы их — таких — посчитаем. Хватит пальцев на одной руке.

Те, кто наверху, либо сами пишут учебники и методички, либо их заказывают и «пропускают» в жизнь. Достаточно посмотреть на эти учебники и методички, чтобы понять: нам всем надо уйти в пустыню на сорок лет, а затем начать с нуля.

- *Если бы они (наверху) в самом деле знали, что внутренняя мотивация на порядок более существеннее мотивации внешней, это сразу стало бы заметно по той скорости, с которой хулиган Вася летит на урок иностранного. **Обеспечьте соотношение 80–20 процентов и вы не узнаете своих учеников.***

- *Если бы они в самом деле понимали разницу между произвольным и непроизвольным режимами деятельности, знали бы их генетические соподчинённости и взаимопереходы, то это понимание и знание непременно проявилось бы в неустойчивости и увлечённости наших учеников. **Обеспечьте доминирование непроизвольных процессов в 80 процентах учебного времени и вы не узнаете своих учеников.***

- *Если бы они в самом деле принимали в расчёт существование функциональной асимметрии головного мозга, то учебный процесс, прописанный учебниками и методиками, не состоял бы на 99 процентов из вербальных «приседаний». **Обеспечьте соотношение 50:50 и вы не узнаете своих учеников.***

- *Если бы разговоры о «зоне ближайшего развития» не были пустым звуком, то каждый ученик, обладая собственной — уникальной — «зоной», не проходил бы один и тот же материал вместе со всеми, более того, он по определению не был бы обязан соответствовать «единым требованиям». **Обеспечьте каждому возможность работать со своим материалом в индивидуальном темпе, имея в качестве меры оценивания разницу между «вчера» и «сегодня», и вы не узнаете своих учеников.***

- *Если бы «сензитивность» упоминалась с пониманием существа дела, то никому не пришло бы в голову предлагать до такой степени убогий в содержательном плане материал 10–16-летним молодым людям с нормальным интеллектом. **Вместо «развивания» того, что в ребёнке ещё плохо развито, например, «теоретического мышления», загрузите на полную катушку те интеллектуальные процессы, которые уже набрали мощь или идут в рост, и вы не узнаете своих учеников.***

- *Если бы они имели понятие о том, откуда берётся и как действует «артикуляционное эхо», то никого не пришлось бы учить читать по буквам, звукам и слогам. Наши дети с первого класса осваивали бы чтение посредством «привязки» «артикуляционного эха» — спонтанной артикуляционной модели слова — к его графическому эквиваленту.*

- *И так бесконечно далее. **В физиологии, анатомии, психологии и других человековедческих науках есть огромное количество твёрдо установленных фактов и аксиом, привязка к которым учебного процесса даёт прорывное увеличение его эффективности.***

Наше горе в том, что «наверху» таких — знающих и понимающих — нет. Поэтому путь этот — «сверху» — только кажется быстрым. Нам остаётся уповать на учителя, который рано или поздно определится в своих ориентирах: или он с детьми и печётся об их благе, или для него важнее соответствовать программе, ради которой он готов транжирить время. Если учитель намерен двигаться в направлении природосообразного обучения и принимает природную сущность человека в качестве безусловной ценности, то работа чувств и мысли в этом направлении неизбежно приведут к разрешению технических проблем.

Книги-эквиваленты на двух языках найдутся на полках библиотек; знакомые привезут из столицы издания, имеющие текст на двух языках; в обществе слепых, оказывается, можно

разжиться записями популярных произведений на родном языке; а другу по переписке из Аризоны можно заказать компакт-диск с записью произведений Ирвина Шоу на хорошем английском. В каталоге Агентства «Роспечать» найдётся достаточно газет и журналов, выходящих на нескольких языках одновременно. Кто-нибудь в школе имеет хороший радиоприёмник, а может случиться, что Попечительский совет школы примет решение выделить средства на спутниковую антенну. Под лежащий камень, известно, вода не течёт. А ведь если учитель будет устремлён ко всему этому, то кто же, интересно, станет издавать учебники, которые больше никто не покупает? Кстати сказать, расходы на всё означенное ничуть не выше тех, которые несут школа и родители вместе взятые на условно-речевые учебные пособия и фонозалы.

Следующий, **второй этап** работы заявит о себе сам. В один прекрасный день отдельные ученики начинают явно заслушиваться оригиналом и перестают отслеживать его содержание по тексту перевода. Задача учителя — убедиться, что эти ученики действительно схватывают оригинал на слух и не нуждаются в семантической опоре — переводе. Как правило, к этому времени они уже стабильно показывают хорошие результаты в словарных диктантах, уверенно **переводят на родной язык** лексику, использованную в прослушанных текстах. Для таких учеников словарные диктанты с иностранного на родной язык теряют смысл. Учитель должен предложить им обратную контрольную процедуру — с родного языка на иностранный. Ученику выдаётся лист с сотней слов и выражений на родном языке и даются пять минут, чтобы перевести их на иностранный. Ограничение времени — условие обязательное, иначе «диктант» перестает выполнять свою функцию. Учёт результатов ведётся аналогично тому, как это делалось раньше. Но следует быть готовыми, что многие ученики не перейдут на эту форму контроля и до самого конца учебного цикла (шестого года обучения). Интересно, что как только ученик переходит на словарный контроль «с родного языка на иностранный», так он возобновляет пользование текстом перевода ещё на несколько месяцев.

Когда ученик рано или поздно начинает без напряжения «выдавать» 95 и более правильных переводов из ста с родного языка на иностранный, то и эта процедура теряет смысл. В этом случае место диктантов окончательно занимает **ежеурочный экспресс-опрос** на иностранном языке. Это те же два десятка вопросов и утверждений, но надиктованные на плёнку или напечатанные в виде бланка на иностранном языке, на которые следует ответить «да» или «нет». Вопросы уже не такие простые, а с «изюминками» и «подвохами». Их базой становятся обычно художественные фильмы, радиопрограммы и книги, прочитанные самостоятельно. Кстати, применение устного или бланкового способа опроса зависит от степени неоднородности группы. Чем больший разброс в возможностях учеников, тем больше подходят индивидуальные бланковые задания. По-прежнему важно ограничивать время контрольной процедуры.

Домашние задания тоже кардинально меняются: посмотреть фильм, прослушать запись, не пропустить конкретную радиопередачу. Чтобы обеспечить себя дидактическими материалами, учитель вместе с учениками накапливает видео- и фонотеку, записывая радио- и телепрограммы на изучаемом языке. Комплект спутниковой аппаратуры, позволяющей принимать до двадцати европейских телевизионных каналов почти на всей европейской части России, стоит в пределах пятисот долларов. Что такое пятьсот долларов для какой-нибудь Городищенской сельской школы на Белгородчине, которая зарабатывает в сезон более полумиллиона рублей?

Что должно быть практическим — видимым — результатом третьего цикла?

На завершающем этапе работы в рамках четвёртого учебного цикла для наиболее продвинутых учеников разворачивается специальный тренинг в синхронном переводе. Весь класс работает со звучащим текстом. Одни просто слушают, другие слушают и подглядывают в литературный перевод, отмечая карандашом каждое новое или забытое слово, — эта часть регламента давно стала привычной. Ежеурочный словарный диктант дисциплинирует процесс, здесь трудно что-либо добавить или убавить. Учитель же работает индивидуально с теми, кто вышел на уровень свободного понимания речи на слух и готов к работе на третьем

этапе.

Лучше всего пользоваться всё теми же плеерами. Учитель задерживается возле «продвинутого» ученика на три-пять минут, берёт в руки один наушник его магнитофона, а ученик прослушивает предложение или абзац, затем нажимает на кнопку «пауза» и с ходу переводит. Учащийся сам регулирует длительность пауз, постепенно они укорачиваются, и он вплотную приближается к такому темпу перевода, когда нет нужды останавливать поток речи. Это и есть синхронный перевод, который теперь остаётся поддерживать и закреплять тренингом. Но «синхронный перевод» не должен быть самоцелью, ведь мы не готовим переводчиков. Поэтому на уроках третьего цикла учащиеся слушают высокозначимые в личном плане, интересные и информативные тексты, а учитель работает поочередно с отдельными из них и шлифует «синхронный перевод» индивидуально.

Высокая плотность интеллектуального процесса может быть обеспечена только чтением и аудированием. Именно на них ориентировано всё обучение, но упражнение в синхронном переводе придаёт навыку завершенность, «вытаскивает» темп речевой реакции на оптимальный уровень. Учащийся впервые, под занавес школьного обучения, оказывается один на один перед абсолютным критерием его успешности. Если внутренний процесс понимания скрыт от стороннего наблюдателя и лишь косвенно может быть оценен с помощью экспресс-опроса или перевода, то здесь всё на поверхности: ученик или вписывается в темп естественной речи, или плетётся у него в хвосте.

На этом этапе мы, как может показаться, несколько изменили обычной манере иметь дело исключительно с предметной деятельностью. Ведь нельзя же полагать всерьёз, что переводить предложение за предложением — дело для ученика содержательно привлекательное. Наш повзрослевший ученик уже вкусил прелесть свободного владения языком. По крайней мере, он свободно читает и слушает. Но теперь иностранный язык для него сам по себе — предмет. Предмет с большой буквы, поскольку он стал личным достоянием, частью его самого, его выдающимся интеллектуальным завоеванием. И целый «параллельный» мир иностранных источников информации открылся перед ним. Поэтому, несмотря на тренировочный характер происходящего, мы не скатываемся к беспредметной деятельности.

Другой нюанс — наш ученик уже достаточно долго пребывает **в условиях оценки изменения состояния своих способностей**. Он давно с любопытством следит за своим продвижением, его интересуют изменения, происходящие с ним, он небезразличен к своим достижениям. Он сам, его рост выступают предметом деятельности. **Теперь ученик готов часами делать упражнения ради того, чтобы продвинуть собственные возможности.**

Итак, в течение разного времени, но с неизбежным положительным результатом у учащихся формируется лексико-графическая и звуко-семантическая база изучаемого иностранного языка. Они без напряжения понимают печатные и звучащие тексты, а некоторые, при условии специального тренинга, могут освоить синхронный перевод на родной язык. Этот уровень владения языком планируется для специальной языковой школы в рамках существующей раскладки учебных часов. Кстати сказать, мы явно предпочтём один язык на хорошем (непроизвольном) уровне, нежели два или три на плохом. Какое-то новое поветрие: уже мало одного английского. Даёшь английский, французский, испанский вместе! Что только не придумаете, чтобы собрать под одну крышу тех, кто в состоянии оплачивать репетиторство.

Смысл **третьего цикла** был раскрыт выше как слияние двух **непроизвольных** процессов: **речевой артикуляции** на иностранном, подготовленной предыдущим двухлетним циклом, и **понимания событий в результате слушания** на родном языке. Естественный процесс понимания обеспечивается в том числе образным представлением событий. Способность представлять и воображать услышанное свойственна детям (и взрослым) от природы. Конечная цель нашего тренинга заключалась в «привязке» иностранного графического текста к «образным матрицам сознания», в том, чтобы добиться непроизвольного запуска образно-смысловых ассоциаций не только от слова, звучащего на родном языке, но и от печатного слова на языке иностранном. Нам требовалось **прямое** проникновение иностранного печатного слова в сознание, минуя аналитико-синтетические эволюции, свойственные переводу со

словарём. Это достижимо при условии доминирования режима чтения как «мгновенного узнавания знакомых слов», а не процесса логического привязывания слова к слову, не говоря уже о чтении по слогам.

Четвёртый же цикл посвящён тому, чтобы достичь эффекта «воображения сказки», слушая на языке иностранном. В сущности, теперь нам необходимо «привязать» чужое звучащее слово к образной ткани сознания, позаимствовав уже сложившийся «контакт» у слова печатного. На предыдущем этапе мы подготовили для этого соответствующую психоинтеллектуальную базу. Вот почему, в частности, **прежде чем перейти на новый уровень работы, нам нужна была полная произвольность предыдущих навыковых этапов.** Иначе говоря, мы не должны шагать с этапа на этап, с одного цикла на другой раньше времени. Если не подготовлена соответствующая почва, это не просто бессмысленно — это вредно. Поэтому хотя ученик к шестому году обучения и не нуждается более в переводе, мы продолжаем «сидеть» на аудировании ещё целый год до того, как будет достигнуто «комфортное слушание», сопровождаемое истинным пониманием и непритворной игрой фантазии. Разумеется, те учащиеся, кто полноценно (образно) воспринимает звучащий текст, могут закрыть книгу с переводом. Причём каждый — в свой срок, а не по команде учителя или по методическому расписанию.

Есть и иные основания, чтобы не спешить. Все эти направо и налево раздаваемые обещания «ускоренного обучения» английскому не более чем коммерческие трюки из «репертуара Илоны Давыдовой», на которые, как мухи на мёд, «западают» лёгковёрные обыватели. **Языковые процессы по своей генетической природе не могут быть быстрыми.** Речевые процессы должны «выстояться», их психофизиологическая, нейронная структура складывается очень медленно и закрепляется в виде устойчивого нейронного дерева в результате многолетнего «протаптывания» ассоциативно-семантических тропинок.

Раскрываемая «тактика» психологической инженерии выстроена на хорошо известных фактах психогенеза, описанных современной психологией и психолингвистикой. Но сама инженерия — дело совершенно новое, если не сказать, никому не известное. Отличие психологической инженерии от иных способов проектирования обучающих систем в том, что здесь в качестве аргументов неприемлемы лозунги, мнения и авторитеты. Только точное знание, точные измерения и строгое научное обоснование, не отвергающее, кстати, здравый смысл, а коррелирующее с ним, позволяют осуществить точный инженерный расчёт. Этот способ работы в отличие от эмпирико-эклетического плюрализма выводит, как в математике, на единственно верный результат, на максимальную оптимальность в заданных условиях.

Кстати говоря, здравый смысл как исключительно человеческая и историческая категория применительно к человековедческой области знания имеет иное значение, нежели в океанологии или астрономии. В психологии здравый смысл настолько же научный аргумент, насколько, скажем, статистические наблюдения. Например, когда данные, полученные статистически, не поддаются объяснению с позиции здравого смысла, это служит основанием для продолжения поиска.

Психологическая инженерия легко вписывается в принцип природосообразности. Природосообразная педагогика самым своим наименованием символизирует единственно возможный ход дела, а именно сообразный природе человека. **Природные процессы и инструменты познания устроены одним, единственно возможным образом, а вовсе не в угоду всем инноваторам сразу:** для этого так, для того этак. Если в условиях «естественного познания», когда ребёнок сталкивается с неведомым, он схватывает это и взглядом, и руками, осмысливает это и образно, и логически, примеривается к «неведомому» и эмпирически, и пытается обобщать, фантазирует, то есть действует всеми своими рецепторами, анализаторами, функциями — это и есть природный способ действия. Можно ли предположить, что самостоятельно найденное ребёнком решение обусловлено прежде всего теми психическими процессами, которые ещё только в зачатке? Конечно, нет! Первыми работают те функции, которые активизируются и действуют произвольно. *До какой же степени методического абсурда требуется дойти, чтобы построить всё обучение на не-*

зрелых, только ещё складывающихся процессах?! На плохой фонетике, на трёх выученных, но непонятых правилах, на двухстах лексических единицах? Это ещё один пример профессионального кретинизма.

На втором году четвёртого цикла обучения (шестой год обучения иностранному языку) открывается много новых технологических возможностей:

- просмотр видеофильмов на изучаемом языке;
- прослушивание радиопередач;
- слушание вокальной музыки;
- чтение произведений по выбору учащегося.

Мы вновь возвращаемся к чтению, правда, исключительно в качестве **домашней** формы работы. Но, конечно, не к тому, которое было раньше. Теперь это чтение без подпорок, в полном смысле слова **самостоятельное**, со всеми его аксессуарами, присущими чтению на родном языке. Кто-то с волнением гонится за сюжетом, минуя стилевые «излишества», кому-то хочется посмаковать сам факт свободного понимания, но попадаются и настоящие ценители, своего рода пуристы — наслаждаются трепетным ароматом живого слова, с головой погружаясь в его обаяние. Но **слово иностранного языка становится для них живым только в том случае, если оно обретает живую связь с образной тканью сознания.**

Задача учителя, с одной стороны, обеспечить ученику достаточный выбор литературы, с другой — исключить голое, безэмоциональное чтение. Если наш ученик не готов ещё к подлинному наслаждению самостоятельным чтением, то правильнее будет оставаться в тренинговом режиме — читать со звуковым или семантическим ориентиром, со зрительной опорой и т.д.

«Так не читают даже на родном языке!» — воскликнет иной реалист, ревнитель чистоты педагогического абсурда, коим пронизана наша школа. Да, не читают, потому что **уже в начальной школе всей мощью учительского авторитета в детях изошрённо убивают природную основу такого чтения на родном языке — образные, интуитивные, эмоциональные процессы, которые буквально «выпали» из методических раскладов под «развивающий» шум.** В высоких методических замыслах оставлено место одному лишь словесному чтению, одному лишь «теоретическому — словесному» мышлению.

Школа — вся, начиная с первого класса, должна стать природосообразной. Но наш разговор сейчас не об этом. Много ли даст детям учитель, который идёт на урок с установкой: дети тупы и ограничены? **Ожидания и намерения учителя обладают буквально «волшебной силой».** Вы попытайтесь верить, что все дети способны. Природа человеческая настолько могущественна, что тотчас выплеснется наружу, если вместо «зоны предписанного поведения» школа станет «зоной раскрепощения сущностных сил человека». Это ведь нормальное профессиональное поведение.

Зачастую учителя сомневаются: достаточно ли времени, чтобы достичь заявленных параметров обученности? Давайте проанализируем и этот аспект. Второй учебный цикл, связанный с артикуляционно-фонетическими навыками, — это не менее 120 минут в неделю непрерывного артикулирования. Если учесть привлекательные в эмоциональном плане музыкально-артикуляционные домашние задания на песенном материале, то значительно больше. Никакая «условная коммуникация» не смогла бы обеспечить подобную интенсивность речемоторного тренинга в массовой школе, тем более что условная деятельность по определению лишена полноценной мотивации.

Третий, лексикографический учебный цикл — это как минимум 80–120 минут в неделю непрерывного и увлекательного чтения на языке. В силу лёгкости процесса: лежать на диване с детективом в руках и с наушниками — следует ожидать, что это будет и значительный объём самостоятельной работы. Этот объём полноценной интеллектуальной работы невозможно перекрыть какими бы то ни было упражнениями.

Четвёртый, звуко-семантический цикл — это вновь 80–120 минут индивидуальной включённости в процесс, что зависит от числа уроков в неделю. Прибавьте сюда слушание иностранного радио и просмотр видеофильмов на языке в домашних условиях.

Иногда при обсуждении этого аспекта — объёма работы — наши оппоненты возражают: мол, и при условно-речевой методе учащиеся занимаются столько же времени. Это возражение было бы справедливым, если бы учитель занимался **все 80 минут в неделю с одним учеником**. В сложившейся методике речь идёт о времени работы с группой. В силу того, что предлагаемые занятия **ущербны в мотивационном плане** — деятельность условна, — дети не включены в процесс непрерывно. Они отвлекаются, переключаются на собственные проблемы, иными словами, участвуют в процессе лишь настолько, насколько учитель поддерживает внимание всякого рода обращениями, сменами видов, форм и состава деятельности, а то и окриком. Можно с уверенностью говорить максимум о 30–50-процентной занятости в идеале. Но качество этой «занятости» весьма низкое — из-под палки, поэтому реальная включённость в работу и того ниже.

В нашем случае речь идёт о непрерывной индивидуальной эмоционально-положительной включённости учащегося в учебный процесс.

Таким образом, с учётом мотивационной полноценности происходящего, эмоциональной привлекательности того, чем учащиеся заняты, речь действительно идёт о **пользовании** языком, а не о специфической учебной деятельности. Методологический ориентир нашего способа работы — полноценная жизнесообразная деятельность, связанная с иностранным языком, которую могли бы осуществлять и взрослые в профессиональных целях (читать профессиональную литературу и слушать радио- и телепередачи). Обучающие функции такая деятельность приобретает в результате её специального технологического преобразования: мы внедрили в её инструментально-информационное содержание такие элементы, которые позволили заниматься этой деятельностью человеку, не имеющему развитых навыков. Это звуковой фонетический ориентир, подстрочный перевод, звуковая семантическая опора деятельности (звучащий перевод текста), зрительная семантическая опора деятельности (текст литературного перевода) и т.д.

Как правило, описанный учебный цикл завершает школьное обучение иностранному языку, за исключением ещё одного — следующего этапа, на который отводится последняя четверть. Экзамен предпоследнего цикла проводится в конце третьей четверти шестого года изучения языка. Его процедура повторяет предыдущие, должна быть лаконичной и ориентироваться на практическое владение языком. Ученик демонстрирует способность переводить звучащий текст с ходу, при этом степень продвинутости его навыка определяется тем, насколько длительные паузы ему требуются, чтобы сформулировать на родном языке мысль, прозвучавшую на иностранном. И тем, насколько длинные отрезки речи учащийся способен воспринимать. Запись предъясняется с помощью магнитофона или видеомэгнитофона, при этом экзаменуемый самостоятельно нажимает на кнопку «пауза», произносит перевод и слушает текст дальше. Для экзамена удобно использовать оригинальные видеозаписи телепередач на нужном языке, хотя это можно организовать и иначе. Следует учитывать, что видеоматериал переводить легче, поскольку картинка происходящего даёт более ясный контекст. Максимум возможного — это полноценный синхронный перевод на родной язык. Учебный минимум — чёткий перевод фраз в короткие паузы.

Ещё одна актуальная задача, которая должна быть решена в рамках общеобразовательной школы, — сформировать письменно-моторный навык. Этот самостоятельный цикл работы в отличие от всех других, сроки которых определялись индивидуально для каждого ученика, имеет совершенно чёткую привязку ко времени. Независимо от успешности предыдущей работы он должен быть реализован в течение завершающей четверти школьного обучения. Допускается также его прохождение в качестве домашней работы.

Мы ставим перед собой ограниченную задачу — сформировать моторную базу письменной речи и навык репродуктивного письма, которые следует чётко отличать от письма как формы коммуникации, предполагающей выражение собственного мнения, позиции, отношения, изложение событий, фактов и т.п. В пределах школьного обучения такой уровень овладения письмом недостижим даже нашими технологическими средствами.

Технология работы на этом цикле более чем проста, ограничена одним видом работы и не

требует особой подготовки. В течение всей четверти учащиеся **списывают** интересные и актуальные тексты на изучаемом языке, добиваясь автоматизации навыка и полного отсутствия орфографических ошибок. Критерий успешности — темп письма и отсутствие ошибок внимания. Ошибок другого типа просто не может быть, поскольку текст — орфографическая опора деятельности — вот он, перед глазами.

В течение двух-трёх месяцев необходимо перенести давно сложившийся навык беглого письма на родном языке на изучаемый язык. Учитель контролирует и оценивает работу учеников по объёму безошибочного письма. Прирост числа строк, списанных без единой ошибки, и есть **количественное выражение успешности**. Соответственно, работы учеников проверяются до первой ошибки.

Цикл завершается контрольным списыванием, и его итоги подводятся по результатам двух измерений: ранговый номер разницы результатов первого и последнего контрольных списываний, что отражает интенсивность работы над собой и степень роста, и ранговый номер абсолютного результата последнего списывания (все результаты ранжируются от лучшего результата к худшему). Лучший ученик тот, кто имеет меньшую сумму рангов двух измерений.

В чём смысл таких «измерений» и такой оценки? Абсолютный результат последнего списывания — число правильно списанных строк — отражает одновременно и достигнутый темп письма, и его орфографическую грамотность. Ранговый номер в этом случае символизирует готовность к письму после завершения обучения в школе. Разница результатов первой и последней контрольных процедур отражает успешность работы над навыком, а ранговый номер символизирует способность ученика к росту и работе над собой. Сумма двух измерений даёт исчерпывающее представление об успешности учебного цикла. Для простоты учёта конечный результат — сумму двух измерений — можно также проранжировать от меньшего значения к большему. «Мастер письма» — вот номинация первой позиции получившегося списка. К этому времени мы уже имеем и «мастера фонетики», и «мастера перевода».

Предметность репродуктивного письма обеспечивается, с одной стороны, интересными текстами. Это песни, молитвы, литературные миниатюры, анекдоты, описания уникальных фактов и другие художественно-информационные источники, **обладающие таким ценностным содержанием, которое превозмогает бессмысленность списывания**. С другой стороны, ежедневный мониторинг успешности, выражающейся объёмом безошибочного письма, даёт ученику повод работать над собой. **Стремление превзойти самого себя уже обладает регулирующей поведением силой**.

Письменный тренинг, конечно же, не начинается на пустом месте. Наши ученики довольно долго имели дело с рукописными текстами песен, что оставило в памяти соответствующие образцы. Мы внедрили в каждого ученика эталон письма — внутреннего «учителя каллиграфии». Некоторым из них пришлось писать словарные диктанты, что также оставило след. Основную роль, разумеется, играет перенос навыка с родного языка. Таким образом, **этот специальный цикл несёт функцию оформления, огранки навыка**.

Почему мы не включили минимальный объём письма в каждый урок иностранного языка на протяжении всего срока обучения? Дело в том, что даже в репродуктивной форме это очень трудозатратный процесс, отнимающий много времени, в то же время его информационная ёмкость минимальна. Создать в школе ценностную ситуацию, опосредованную письменной деятельностью, весьма сложно. И если это возможно хотя бы в репродуктивной форме, то только тогда, когда, по крайней мере, рецептивная речь — чтение и понимание на слух — уже хорошо развиты.

Появление вместе с Интернетом реальной потребности в переписке, в том числе на иностранном языке, может существенно изменить ситуацию. Но об этом поговорим в другой раз.