

***ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

THE PRINCIPLES OF LANGUAGE-STUDY

ГАРОЛЬД ПАЛЬМЕР

Перевод: Валерий Холден

I. ВРОЖДЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ К УСВОЕНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ

Как мы овладеваем мастерством в каком-нибудь деле или искусстве? Что мы предпринимаем, если хотим приобрести высокий уровень умений в определенной области деятельности? Ответ, казалось бы, лежит на поверхности – любое мастерство или умение приобретается нами в процессе *учебы или обучения*. Мы *учимся* этому делу, мы *изучаем* его, мы проходим *курс обучения*: берем уроки, слушаем лекции, штудируем учебники, выполняем упражнения – словом, становимся *учениками*. Хорошо, давайте примем ответ как он есть, и сформулируем еще ряд вопросов. Какие качества свойственны хорошему ученику? Кому учеба дается легко? Кто обречен на провал или отсутствие прогресса в обучении? Большинство скажет: хороший ученик должен быть умным, трудолюбивым и упорным, а если он окажется еще и одаренным, то уровень его достижений в изучаемом деле будет выше, чем у того, кто обделен талантом.

На первый взгляд данный ответ так же представляется верным и обоснованным; он не противоречит ни основным канонам педагогики, ни нашему собственному ученическому или учительскому опыту. Достаточно вспомнить, сколько нам пришлось приложить усилий (не всегда еще и увенчавшихся успехом), чтобы научиться играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, петь, танцевать, играть в шахматы, печатать на машинке, стенографировать, рисовать, строить модели, столярничать и множеству других подобных дел; вспомнить, сколько нам пришлось для этого думать, анализировать, запоминать, сколько упражнений выполнить, сколько времени затратить, чтобы понять, какой ценой далось нам наше мастерство в любом деле.

И тем не менее, существует одно искусство, в котором мастером стал каждый без исключения человек; любой в мире взрослый или ребенок владеет им в совершенстве; причем освоили мы это искусство без всяких лекций, уроков, учебников, теорий, к тому же для овладения им нам не пришлось думать, анализировать, обобщать, напрягать внимание, стараться, вообще прикладывать какие бы то ни было усилия. Более того, это искусство не предъявляет никаких требований к уровню умственных способностей человека который овладевает им; любой ребенок, недоумок, или дикарь из первобытного племени, может оказаться самым способным.

Данное утверждение настолько необычно, парадоксально, настолько противоречит общепринятым представлениям о получении знаний, что в нем может почудиться подвох, а само это искусство может показаться настолько примитивным, что для овладения им аналитическое мышление не требуется вовсе. Но нет, это искусство является предметом исследования по меньшей мере трех отдельных наук, в каждой из которых имеется масса нерешенных проблем над которыми безуспешно бьются ученые.

Что же это за искусство, спросите вы, в котором может блистать любой тупица, которое не требует от человека ни ума, ни старательности, ни упорства?

Ответ: *этим искусством является устная, разговорная форма любого языка*. Покажите мне трехлетнего ребенка, глупца или дикаря, который не владеет ею!

Поскольку существует опасность увидеть в этом ответе то, чего в нем нет, или неверно его истолковать, давайте убедимся, что он понят нами верно. Прежде всего необходимо отметить, что речь идет не об умении *читать* или *писать*, а о способности человека *понять, что ему сказано, и выразить вслух, что он хочет сказать*. Это искусство не имеет отношения к алфавиту, буквам, правописанию, каллиграфии, этим искусственным образованиям, изобретенным человеком для удовлетворения своих потребностей. Не имеет

оно никакого отношения и к *художественной литературе*, языку прозы и поэзии; мы не имеем дела ни с одной из эстетических форм языка, а рассматриваем только его обиходную, разговорную форму, которой человек пользуется в повседневной жизни для выражения своих обычных мыслей. Здесь должна быть полная ясность; чаще всего предметом нашего интереса является литературный, ораторский или сценический язык, но то искусство, о котором мы сейчас говорим, далеко отстоит от этих высот; язык мы рассматриваем лишь с точки зрения его разговорной формы, которой пользуется средний человек в обычных обстоятельствах.

То, что данное умение в этом особом виде человеческой деятельности присуще любому человеческому существу, за исключением глухонемых, – непреложная истина. Мы все в состоянии сказать, что хотим сказать, и мы все в состоянии понять, что нам сказано, при условии, что речь идет об известных нам вещах. Мастерство в этом искусстве не является результатом учебы в обычном смысле этого слова; чтобы приобрести его, нам не нужно было посещать лекции или уроки, делать усилия, сосредоточиваться. Может быть, кому-то из нас, под давлением исключительных обстоятельств и приходилось напрягать свой ум, но если брать в целом, то наш интеллект, наши умственные способности, наше умение аналитически мыслить не играют никакой роли при овладении родным языком.

Нельзя ли в таком случае назвать это *даром*? Не мы ли утверждали, что наличие у человека таланта к чему-нибудь дает ему преимущество перед другими? С определением «дар» можно согласиться при условии, что нам ясно, что этим даром обладает каждый человек. Но обычно понятием «дар» мы обозначаем нечто данное только избранным, и мы не говорим как о даре о нашей способности видеть, слышать или ходить. Поэтому давайте лучше воздержимся от употребления этого термина и будем говорить о нашей естественной, врожденной и всеобщей *способности* пользоваться устной речью.

Но не заблуждаемся ли мы? Верно ли, что мы усваиваем устную речь при помощи неких природных задатков, а не интеллектуальных способностей? Давайте обоснуем наш ответ объективными, поддающимися проверке фактами. Любой двух-трехлетний ребенок владеет устной речью соответственно своему возрасту, но что можно сказать о его интеллекте? И каков уровень его мыслительных способностей? Его ума пока еще недостаточно даже для того, чтобы понять, что два плюс два будет четыре. Но тем не менее этот ребенок с поразительной точностью соблюдает большинство сложнейших законов, управляющих его родным языком. Или возьмите дикаря из первобытного племени. Он имеет низкий тип разума по определению; он никогда не учился мыслить логически; у него отсутствует абстрактное мышление; вполне вероятно, что он вообще не осознает самого факта существования языка; но он с неизменным постоянством, до мельчайших деталей следует сложностям (фонетическим, грамматическим, семантическим) своего «дикарского» языка. Он всегда употребит нужный звук или интонацию; он никогда не спутает ни один из грамматических родов, которыми богат его язык; этот «дикарский» язык (морфология которого может оказаться сложнее морфологии латинского языка) является для него инструментом, которым он пользуется мастерски, с артистизмом; а мы, заметьте, говорим о дикаре, чей интеллект находится на таком низком уровне, что любое явление, которое не является конкретным, для него просто не существует!

Английский язык имеет настолько сложную интонационную систему, что до сих пор не все ее законы и открыты, но маленькие англичане передают каждый оттенок интонации с поразительной точностью; специалист в области фоностилистики может ошибиться в их употреблении, но ребенок – никогда. Грамматическая структура языков племен банту в основном зависит от едва уловимых оттенков интонации; например, понижение голоса на

полутон в определенном месте предложения является главной отличительной чертой их синтаксиса, а чрезвычайно сложная система чередования высоты тона служит основой их спряжения и склонения. Но ни один дикарь первобытного племени, не имеющего письменности, никогда не допустит ни малейшей ошибки в употреблении интонаций своего языка.

Таким образом, если мы видим, что человек стал мастером в трудном и сложном искусстве, не имеющем пока теоретического обоснования, то данное мастерство никак не может быть следствием изучения теории.

Теперь давайте исследуем, что происходит в голове у носителей английского языка, когда они говорят на родном языке, и постараемся выяснить, составляет ли они предложения, подсознательно повинаясь неведомым им законам, или они осознанно применяют заученные ранее правила. Как они скажут *I go always there* или *I always go there*? Конечно, они употребят последнее выражение. Почему? Говорил ли им кто-либо, что определенный вид наречий (среди которых и слово *always*) ставится перед, а не после глагола? Говорил ли им кто-либо, что у данного правила существуют двадцать три исключения, и заучивали ли они когда-либо эти исключения? С большой долей вероятности можно утверждать, что они никогда не слышали ни об этом правиле, ни об исключениях из него. Они ставят *always* перед всеми глаголами, за исключением двадцати трех глагольных форм, по той же причине, по которой африканские аборигены употребляют тон нужной высоты в нужном слоге. В каких случаях они заменяют слово *far* выражением *a long way*? Каковы точные законы, управляющие употреблением *went* и *did go*? В каких случаях они употребляют существительные без предшествующих им артиклей и определяющих слов? Какова точная разница между *had you* и *did you have*? Это всего лишь несколько примеров, взятых наугад из тысяч подобных им, из которых состоит теория английского разговорного языка. Многие из них не записаны ни в одном из учебников грамматики английского языка и не преподаются в школе.

Таким образом, мы вынуждены признать, что владение родным языком не является следствием обучения посредством осознанного применения аналитических способностей человека.

Соглашаясь со сказанным выше, кое-кто может возразить, что одного подсознательного усвоения для достижения мастерства в пользовании языком недостаточно, свидетельством чего является тот факт, что маленькие дети часто говорят «неправильно», а взрослые «безграмотно». Можно ли говорить об успехе сил природы, если жаргонная речь слышится на каждом шагу? Конечно, можно: силы природы всегда действуют с неизменным успехом! Дело в том, что эти люди преуспели в усвоении жаргона, который признан ненормативным. Да, он режет слух, но сам по себе он, возможно, ничуть не легче для усвоения, чем нормальная разговорная речь. Пожелай любой образованный иностранец, для каких-либо своих целей, выучить этот жаргон – ему также понадобится на это много времени. Было бы ошибочно полагать, что низкая или вульгарная формы речи для усвоения легче возвышенной. Природа учит ребенка (или взрослого) тому языку, диалекту, наречию или говору, которые он слышит вокруг себя в период усвоения языка, будь то вычурная речь языкового пуриста или жаргон трущоб.

Будем считать данное положение доказанным; согласимся, что способность к спонтанному усвоению устной речи существует, что каждый ребенок становится мастером в этом искусстве и что это мастерство достигается при помощи иных сил, нежели интеллектуальные. Но относится ли сказанное выше исключительно к родному языку? В определении рассматриваемого нами искусства было использовано выражение «любого языка». Имелся ли в виду только любой *первый* или также и любой *иностранный* или *последующий изучаемый язык*?

Вполне правомерный вопрос. В самом деле, интересно знать, работают ли силы, способствующие овладению родным языком, при усвоении второго,

третьего или четвертого языков? Давайте, как и прежде, обратимся к свидетельствам и фактам на этот счет. Что мы видим на примере детей, говорящих на двух языках, если они усваивали эти языки одновременно; детей от смешанных браков; детей, в воспитании которых принимали участие иностранцы; детей, живших с родителями за границей? Почти во всех известных случаях оба языка приобретались одновременно без ущерба для себя, не смешиваясь и практически не влияя друг на друга. Оба они усваивались при помощи природных сил, которые и являются предметом нашего исследования.

Рассмотрим пример с детьми, которые начали изучать второй язык уже после того, как они заговорили на родном языке. Почти неизменно мы находим, что второй язык подхватывается ими с той же легкостью и точностью, что и первый. После Первой мировой войны тысячи детей бельгийских беженцев вернулись домой из Великобритании, владея английским языком не хуже своих сверстников-англичан. Их родной язык никак не повлиял на силы, способствовавшие усвоению иностранного языка. Но были и исключения: в некоторых случаях владение одним языком помешало овладению другим. Что явилось решающим фактором? В чем была разница между ними? В большинстве случаев это произошло с теми, кто был постарше, с детьми, достигшими школьного возраста, которым для того, чтобы выучить английский, пришлось пользоваться своим практическим умом. Они были достаточно умными, чтобы наряду со слуховыми впечатлениями получать и зрительные; они были достаточно взрослыми, чтобы уметь концентрировать внимание; они были достаточно развитыми, чтобы уметь сосредоточиваться; они были достаточно опытными, чтобы уметь анализировать второй язык и сравнивать его с родным; они умели переводить. Все это, вместе взятое, и повлияло на результаты их труда самым пагубным образом: они вмешались в ход естественных процессов усвоения и запоминания, отчего пострадало качество их английского, на котором они говорили, как иностранцы, в то время как их младшие братья – как англичане.

А что мы видим на примере людей, которые начинают учить иностранный язык после того, как они говорят на родном языке уже 15 – 20 лет? В основном то же самое, что и в последнем случае, только в еще более ярко выраженной форме. Имеет место то же самое вмешательство: зрительные впечатления подавляют слуховые, осознанная концентрация внимания препятствует нормальной работе природных данных, способствующих усвоению языка. Их поощряют и тренируют в применении неестественных методов; учителя заставляют их обращать внимание на каждую деталь, учить глазами, запоминать традиционную письменную форму слова (которая редко совпадает с фонетической); в их учебниках показано, как надо анализировать, они содержат упражнения, предназначенные для фиксации внимания на деталях, в погоне за которыми теряется неделимое целое. Присмотритесь к людям, которые, как это принято говорить, «выучили» иностранный язык: большинство из них говорит на ломаном языке, произносимые ими звуки неточны и неправильно соединены друг с другом, окончания неверны, предложения строятся по моделям родного языка, слова употребляются неизвестным для носителей этого языка образом. Спросите любого из них, каким путем он овладевал языком, и вы услышите, что он делал это посредством приложения своих учебных способностей.

А что же остальные? Мы видим, что меньшинство (к сожалению, очень незначительное) овладело иностранным языком как родным. Они правильно произносят звуки, правильно соединяют их друг с другом, не путаются в окончаниях, строят предложения и употребляют слова так, как это делают носители, они говорят на иностранном языке так же правильно и бегло, как на родном. Они не прерывают иностранца просьбами говорить помедленнее,

поотчетливее, произнести слово по буквам или написать его. То есть они владеют иностранным языком в совершенстве. Спросите любого из них, как он этого достиг, и вы узнаете, что применяемые ими методы не опирались на их способность размышлять, сосредоточивать мысль, анализировать, строить теории. Вместо приспособления имеющихся у них языковых навыков они смогли приобрести новые.

В результате нашего исследования мы выяснили, что существуют люди, которые сумели применить свои природные задатки к спонтанному усвоению устной речи для овладения вторым или третьим языком; мы выяснили, что это почти всегда удается детям и иногда некоторым взрослым.

Прежде чем двигаться дальше, необходимо четко выяснить, все ли взрослые обладают качеством, которое мы обозначили как способность к спонтанному усвоению устной речи, или это «дар» в обычном смысле этого слова, то есть дается ли эта способность только избранным, или она свойственна всем без исключения? Одни придерживаются мнения, что приблизительно к началу юности все люди, за исключением одаренных, утрачивают эту способность и им не остается ничего другого, как учиться с помощью методов, которые мы назовем *образовательными*. Другие, напротив, убеждены, что эта способность, в активной или латентной форме, присуща всем взрослым без исключения и что большинство взрослых людей, руководствуясь благими намерениями, сами того не желая, подавляют эти силы. Не ведая о существовании у них этой способности, они не предпринимают необходимых шагов к ее пробуждению.

Которая из этих двух точек зрения верна?

Давайте постараемся ответить на этот архиважный вопрос, исследовав, в каких условиях учились те, про кого точно известно, что они обладают этим «талантом», или естественной способностью. Прежде всего поинтересуемся, удалось ли им избежать соблазна учить язык глазами, полагаясь на письменное слово, удалось ли им сделать слух основным каналом восприятия языкового материала. В каждом случае мы видим, что именно так оно и было: они не поддались искушению передоверить труд по усвоению языка глазам и позволили ушам выполнять работу, для которой они, собственно, и предназначены.

Затем узнаем, были ли условия их обучения таковы, что этим людям не приходилось концентрировать внимание, уделять повышенное внимание деталям, анализировать языковой материал, сравнивать слова и обороты иностранного языка со словами и оборотами родного языка. В каждом случае мы убеждаемся, что именно таковы они и *были*.

Далее мы выясним, была ли у них возможность на начальном этапе вволю слушать иностранный язык *без необходимости говорить на нем*. В каждом случае оказывается, что именно так оно и было.

Таким образом, мы установили, что каждый взрослый, успешно овладевший иностранным языком, находился примерно в тех же условиях, что и маленький ребенок (а мы помним, что маленькие дети усваивают иностранные языки с неизменным успехом). Чтобы прояснить ситуацию до конца, нам необходимо исследовать, в каких условиях работали другие люди (предположительно неодаренные). Мы задавали те же три вопроса и услышали в ответ, что:

а) учителя поощряли их учить глазами, получать знания в письменной форме (в основном нефонетической), препятствуя тем самым слуху выполнять свои естественные функции;

б) им приходилось в основном напрягать внимание, обращать внимание на детали, заучивать правила и анализировать языковой материал; они постоянно проводили параллель между словами иностранного языка и ближайшими эквивалентами родного языка;

в) условия обучения были такими, что у них почти не было возможности слушать иностранный язык, в то же самое время они были

вынуждены говорить на нем, выдавая предложения, на которые они были способны, не заботясь о точности и соответствии образцам.

Картина ясна; последние сомнения развеяны. К числу людей, которые, как принято считать, не имеют способностей к *иностранным* языкам, относятся либо те, кто не захотел ими воспользоваться, либо те, кому не дали этого сделать, и, развивая свои образовательные способности, они попросту помешали действию природных сил, эффективно заблокировав их проявление.

Совершенно определенно можно утверждать, что природа наделила нас задатками, которые позволяют нам усваивать устную разговорную форму любого языка, будь то родной или иностранный. Мы можем задействовать эти силы, развивая их при помощи специальных упражнений, или, доверившись обычным учебным приемам, оставить их в латентной форме, невостребованными. Но как бы то ни было, мы не можем игнорировать их, и было бы просто глупо отрицать их существование.

Позже мы увидим, какие шаги необходимо предпринять, если мы хотим пробудить эти силы, и что нужно делать, чтобы задействовать их в целях изучения и преподавания иностранных языков.

II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Мы выяснили, что каждый человек обладает определенными задатками к спонтанному усвоению устной формы любого языка или любой формы языка. Мы выяснили, что эти задатки могут находиться либо в активной, либо в латентной форме. Мы выяснили, что если мы не задействуем эти силы, то достижение прогресса в деле изучения иностранного языка окажется весьма проблематичным как с точки зрения качества, так и количества. Чуть позже мы выясним, каким образом можно пробудить свои дремлющие задатки, привести их в активное состояние и использовать с максимальной эффективностью.

Но помимо способностей, которые позволяют усваивать любой язык и пользоваться им, мы обладаем способностями иного рода. В этой главе мы узнаем, что они собой представляют и чем отличаются от уже описанных.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что мы до сих пор имели дело только с устной, разговорной формой языка, которая используется средним образованным носителем в обиходе. Мы не касались ни одной из письменных форм языка, разговорной или литературной, не уделяли внимания и литературному языку в любой его форме, письменной или устной. Да, мы упоминали эти аспекты языка, но лишь для того, чтобы подчеркнуть, что они находятся вне сферы действия способности человека к *спонтанному* усвоению языка. Чтение или письмо не являются *спонтанными* процессами, они даже *неестественны*, если человек не владеет устной формой языка. Обучение литературной форме языка или любым другим его искусственным формам, таким, как поэзия или риторика, является в той или иной степени учебным процессом, процессом самим по себе *неестественным*, если человек не владеет разговорной формой данного языка. По этой и некоторым другим причинам мы должны быть готовы к таким методам работы, которые не используются ребенком, когда он учится говорить. Назовем их *образовательными* методами.

Что они собой представляют? Если брать в целом, то к ним относятся все формы работы, которые требуют от учащегося *сознательной концентрации внимания*, выполняя которые нужно думать, размышлять, решать поставленные задачи, напрягать ум, которые не могут быть выполнены автоматически. Они требуют работы сознания, следовательно, все формы осознанной работы становятся образовательными.

К ним относится большинство видов анализа и синтеза; все, что мы делаем, когда разбиваем предложения на слова, слоги, звуки; когда соединяем звуки, слоги, слова в предложения. Когда мы отчетливо осознаем употребляемые нами слова и конструкции, мы делаем то, чего никогда не происходит в природе. Если для того, чтобы понять предложение, мы анализируем его, или для того, чтобы произнести предложение, конструируем его, то мы совершаем действия учебного порядка; мы не делали этого, когда учились говорить на родном языке.

Все виды конверсии, заключающиеся в различных превращениях, являются образовательными. Они многочисленны и разнообразны. Назначение диктанта – заставить учащегося превратить устную речь в письменную; назначение чтения – заставить его сделать обратное; назначение большинства видов перевода – заставить его превратить формы одного языка в формы другого. От учащегося зачастую могут потребовать, чтобы он превратил утвердительное предложение в отрицательное или вопросительное, настоящее время в прошедшее, единственное число во множественное, пассивный залог в активный, один порядок слов предложения в другой.

Все эти методы – явления образовательного порядка; как бы они ни были эффективны, необходимы или важны, они неестественны, поскольку не используются человеком при усвоении устной разговорной формы родного языка.

Все методы, требующие работы глаз, являются образовательными; природа не пользуется каналами зрения, обучая нас устной речи. Следовательно, мы можем смело отнести к образовательным формам работы все виды чтения: чтение вслух, чтение про себя, чтение традиционного письма или фонетической транскрипции, чтение отдельных звуков или целых предложений. Квинтэссенцией этих методов является такое странное явление (к сожалению, характерное почти для всех взрослых людей, изучающих иностранный язык), как «мысленное чтение слышимого» или «мысленное писание произносимого». В первом случае для того, чтобы понять предложение, сказанное на иностранном языке, человек мысленно представляет его написанным и читает его про себя. Во втором для того, чтобы что-то сказать на иностранном языке, он сначала мысленно пишет это, а затем читает написанное вслух.

Все методы, которые требуют работы руки, являются образовательными; традиционное письмо ничуть не естественнее стенографии, а написанное рукой по своей природе ничем не отличается от напечатанного на пишущей машинке или набранного типографским способом; все это появилось сравнительно недавно и было изобретено человеком.

Все методы, которые доводят до нас смысл слова в связи с историей его происхождения и родственными связями с другими словами, являются образовательными; в жизни слово ассоциируется напрямую только с предметом, который оно обозначает, а не с теми словами, от которых оно произошло или с которыми имеет общий корень. Природой так устроено, что слово имеет только тот смысл, который в него вкладывают говорящие на этом языке (или диалекте) люди.

Таким образом, получается, что почти все методы, с помощью которых средний человек изучает иностранные языки, подпадают под определение образовательных. Он заучивает правила, для того чтобы уметь анализировать и синтезировать; в тех же целях он учит и исключения из них. Он становится (или надеется стать) мастером в разборе и конструировании слов и предложений. Он получает языковую информацию главным образом через глаза, а основным средством выражения ему служит рука, сжимающая перо. Он настолько совершенствуется в превращении устной речи в письменную, что оказывается не в состоянии понять или запомнить слово или предложение на изучаемом им языке, пока не представит их себе написанными и не прочтет их про себя. Для того же, чтобы что-то сказать на иностранном языке, ему нужно сначала это мысленно построить и написать, а затем прочитать вслух. Он ставит перед собой цель (и зачастую достигает ее) научиться превращать один язык в другой в результате процесса (еще одного человеческого изобретения) под названием «перевод». Точность высказывания достигается им посредством быстрого превращения одной формы слова в другую: именительного падежа в винительный, единственного числа во множественное, неопределенной формы глагола в причастие. Он преувеличивает значение и роль этимологии, и время, которое можно было бы употребить на установление прочных ассоциативных связей между словом и его значением, он тратит на выяснение того, от какого слова оно произошло. Поиски схожих слов в разных языках и история их переходов из одного языка в другой занимают его больше, чем то, какой смысл вкладывается в эти слова носителями.

Сказанное выше вовсе не означает ни того, что человек, изучающий иностранный язык, делает все неправильно, ни того, что используемые им методы ни на что не годятся; мы только констатируем, что он применяет (или

его заставляют это делать) образовательные методы в ущерб спонтанным методам, развивая образовательные способности за счет спонтанных. Вопрос, следует ли вообще применять образовательные методы, и если да, то какие, является предметом следующей главы.

III. ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Не следует думать, будто нужно отказаться от методов, опирающихся на нашу способность к учебе, а в деле языкового образования можно полностью положиться на природу. Напротив, мы предлагаем как можно шире задействовать силы, которыми не обладает ни маленький ребенок, ни дикарь.

Начнем хотя бы с того, что природа учит нас лишь *устной* форме языка, а не чтению или письму. Как бы ни было ценно само по себе владение устной речью, для большинства из нас этого недостаточно; нам хотелось бы со временем освоить и письменную речь. Некоторые желали бы пойти еще дальше и обучиться стенографии или машинописи, изобретенными сравнительно недавно. А мы не должны забывать, что традиционное письмо ничуть не "естественнее" стенографического и намного менее "естественно", чем фонетическое письмо.

Но, несмотря на это, начинать изучать письменную форму языка, не усвоив устной, неестественно и противно всем нашим языковым инстинктам; это все равно что учить человека ездить на велосипеде, прежде чем он научится ходить. На определенном этапе человека научат узнавать глазом то, что уже было усвоено на слух, и излагать на бумаге мысли, содержащиеся в произносимых им звуках. И в том, и в другом случае присутствует конверсия: превращение письменных знаков в звуки или звуков в письменные знаки. В обоих случаях наблюдается некое подобие говорения, поскольку чтение про себя – это не что иное, как мысленное говорение, а письмо – это изложение на бумаге проговариваемого про себя.

Все эти виды конверсии не представляют труда. Эти процессы, не являясь естественными в обычном значении этого слова, порою ничем не отличаются от подлинно естественных, поскольку выполняются без усилий. Многие, однако, зависят от системы письма: если алфавит изучаемого языка во многом совпадает со знакомым нам алфавитом, то трудностей будет намного меньше, чем, если иметь дело с совершенно новым алфавитом или слоговой азбукой. Японский алфавит, который представляет собой причудливую смесь китайских иероглифов (используемых как идеографически, так и фонетически) с двумя собственными различными системами фонетического письма, окажется весьма затруднительным для европейца.

Вся искусственность письменной речи особенно наглядна, если принять во внимание, что многие, если не все, орфографические системы находятся в явном противоречии с устной речью, выражением которой они призваны служить. Прекрасным примером этого явления служит правописание английского языка: его расхождения с устным языком настолько значительны и многочисленны, что можно говорить о владении англичанами двумя языками, устным и письменным. Для того чтобы освоить и научиться применять на практике переменчивые законы и условности, призванные служить мостом между этими двумя языками, требуются способности особого рода, образовательные по своей природе. Вот почему мы должны широко применять все виды конверсии: диктант, чтение, фонетическое письмо, орфографические упражнения. Многие так называемые грамматические трудности на поверку оказываются трудностями правописания; французское спряжение и то, что осталось от французского склонения, в значительной степени являются предметом орфографии, зачастую непостижимым в равной степени как для француза, так и для иностранца.

Есть и другие причины для применения образовательных методов в полном языковом курсе. Помимо речи, используемой в повседневном общении, существуют также и другие формы языка, такие, как поэтическая,

ораторская, канцелярская, церковная, и другие классические или архаичные, искусственные, неразговорные формы. Как мы уже с вами выяснили, природа учит нас только тем живым формам языка, которые используются нашим окружением; что же касается остальных форм, то здесь нам приходится прибегать к образовательным методам. Повседневный разговорный язык – это то, что мы усваиваем дома и на улице; более высоким, изящным формам нас учат в школе или институте; мы должны *изучать* их. Литературный язык, искусство тщательного отбора слов, которые наиболее точно и полно выражали бы наши мысли и чувства, очень сильно, коренным образом отличается от диалогической речи повседневной жизни. Для того чтобы освоить книжный язык, нам придется овладеть навыками умственного труда; мы должны будем уметь анализировать, синтезировать, сравнивать, мы должны будем развивать свой интеллект. Ребенок не в состоянии делать этого, так же как и дикарь или слабоумный человек.

Существует еще одна причина, по которой мы не можем себе позволить полностью положиться на природу: большинство языковых курсов обязательно должны быть *коррективными*. Каждому преподавателю приходится сталкиваться с большим количеством взрослых учащихся, которые уже имеют некоторые познания в изучаемом языке; они могли учить его в школе, пожить в стране, где на нем говорят, или заниматься им самостоятельно. Можно не сомневаться, что в большинстве случаев такой человек уже сформировал неправильные языковые навыки; у него будет плохое произношение, он будет не в ладах с окончаниями, он будет неправильно строить предложения, он будет склонен придавать словам изучаемого языка те же значения, которые они имеют в его родном языке. Другими словами, он будет говорить на гибридном языке, англо-французском или франко-английском языке, незнакомом носителям; он даже может уже привыкнуть пользоваться этим языком, достигнуть в нем автоматизма. Но и это еще не все: неправильным (мягко выражаясь) может быть не только языковой материал, но и предшествующий способ его изучения может самым серьезным образом навредить способности учащегося сколько-нибудь эффективно усваивать язык. Его не научили ни наблюдать, ни подражать, ни строить предложения по образцу; он так натренировался слышать то, что он ожидает услышать, и то, что, он думает, он слышит, что он и понятия не имеет, что же на самом деле слышит. Словом, он в основном учился не тому и не так.

Единственным подходящим курсом для такого учащегося будет коррективный курс, целью которого будет замещение неправильного материала правильным и замена предыдущих способов обучения результативными. Один за другим все неэффективные языковые приобретения будут заменены эффективными; мы должны будем научить его по сути новому языку. А это невозможно сделать одними лишь естественными методами; нельзя произвольно переделать то, что было сделано намеренно; природные силы, способствующие усвоению языка, не в состоянии обратить вредные навыки в полезные или гибридный язык в нормальный. То, что было сделано сознательно, и переделываться должно осознанно. Учащемуся необходимо показать, чем его речь отличается от речи носителей, он обязан задаться целью пункт за пунктом исправить ее; мы должны давать ему подробные объяснения; мы должны обеспечить его таблицами, схемами и упражнениями; мы должны провести с ним курс практических занятий; и все это будет требовать его пристального и напряженного внимания. Мы должны также учить его исправлению ошибочных методов усвоения; мы должны объяснить ему, почему они ошибочны, и убедить его в том, что, какими бы правильными и легкими они ему ни казались, они годятся только для совершенствования в гибридном языке. Мы должны обучить его эффективным методам работы (как естественным, так и образовательным); это будет вызывать у него протест,

он будет постоянно сбиваться на проторенную дорожку; мы должны будем вместе с ним бороться с его вредными привычками. Со временем, при удачном стечении обстоятельств, мы можем преуспеть в искоренении большей части неправильного материала, а также в привитии необходимых навыков усвоения. Начиная с этого момента, в дальнейшем наш курс будет не коррективным, а нормальным.

Но относится ли это лишь к тем, кто обучался неправильными методами и владеет ломаным языком? Следует ли полагать, что начинающий с нуля избавлен от вредных и неестественных навыков? К сожалению, это не так: в подавляющем большинстве случаев у учащегося (даже еще не испорченного неправильной работой) дает себя знать влияние родного языка. Англичанин, изучая новый язык, будет стремиться употреблять звуки, обороты речи, строй мысли, присущие английскому языку, что и сделает у него этот новый язык гибридным. У одних эта тенденция выражена сильнее, чем у других; многое зависит от отношения учащегося к изучаемому языку; вполне возможно, что он уже учил какой-нибудь язык, в результате чего у него могло сложиться неправильное отношение к изучению языков. Если он относится к иностранному языку, как к обычному школьному предмету, вроде математики, истории или географии, если он считает главным в нем орфографическую форму, а фонетическую чем-то второстепенным, то он уже является кандидатом на прохождение коррективного курса. Нам придется искоренять его предрассудки и корректировать его точку зрения; необходимо будет поработать над тем, чтобы он увидел проблему изучения языков в истинном свете, осознал природу стоящей перед ним задачи. Такая предварительная работа будет поначалу носить образовательный характер, но в нужный момент она плавно перейдет в нормальное русло естественных методов.

С другой стороны, многие учащиеся приступают к работе без каких-либо предубеждений; дети, неискушенные взрослые, а также те, кто не был испорчен традиционными ошибочными представлениями о предмете, легко и естественно воспримут нужный подход. Они проникнутся необходимостью усвоения новых звуков и их комбинаций, усвоения нового языкового материала без постоянного сравнения его с родным языком; запоминания словосочетаний и предложений со слуха, отработки слышимого ими произнесением вслух; необходимостью формирования правильных семантических ассоциаций. Эти учащиеся будут обладать иммунитетом или чем-то вроде этого к вредным тенденциям, столь характерным для среднего человека, изучающего иностранный язык; их необходимо будет лишь слегка направить в определенные критические моменты, приняв необходимые меры против укоренения вредных навыков.

Можно привести и четвертую причину, по которой не следует пренебрегать образовательными методами. Многими движет не столько желание владеть языком, сколько желание знать его структуру и характерные особенности, подобно механику, который интересуется устройством машины без намерения когда-либо работать на ней. Филологу, фонетисту, грамматисту по роду занятий необходимо быть знакомым с характерными особенностями многих языков и диалектов. Им вовсе не обязательно думать, говорить, читать или писать на интересующих их языках.

Очевидно, что во всех этих случаях естественные методы будут просто неуместны; нет никакой необходимости обращаться к природным данным учащихся, способствующим усвоению языка. Они будут в полном объеме пользоваться приемами анализа и синтеза и вместо усвоения языкового материала будут запоминать управляющие им законы.

К данной категории следует отнести и тех, кто собирается преподавать иностранные языки другим. *Учащемуся* необязательно знать теоретическую фонетику, но *учитель* иностранного языка должен обладать обширными

познаниями в фонетике, как общей, так и прикладной, того языка, который он преподает. Учащемуся нет необходимости знакомиться с науками, которые занимаются частями слова, строением предложения или значением слов, но учитель должен очень много знать обо всем этом, чтобы он мог предвидеть трудности, с которыми столкнется его ученик, и помочь ему в их преодолении. Таким образом, для тех, кто собирается учить других, техническая сторона языка будет иметь большое значение, а такие знания, подобно другим техническим, нельзя получить с помощью методов усвоения разговорного языка.

Эти четыре примера достаточно наглядно показывают, что было бы неразумно, да и просто невозможно при обучении иностранному языку полагаться исключительно на помощь природы или воссоздание естественных условий усвоения языка. Изучение иностранного языка такая сложная и многоплановая вещь, что для достижения желаемого мастерства нам придется задействовать *все* свои способности; мы не должны ни пренебрегать врожденными задатками, ни недооценивать интеллектуальные силы; необходимо использовать и те и другие, и тем и другим найдется применение в продуманной программе обучения, где они будут сосуществовать, дополняя и уравновешивая друг друга. Преувеличение роли чего-то одного за счет другого навредит учащемуся; а определение того, когда и какие способности учащегося должны быть задействованы, является одной из самых важных задач, стоящих перед специалистами в области психологии изучения иностранных языков. Более подробно об этом говорится в главе XV (Множественность подходов).

IV. УЧАЩИЙСЯ И ЕГО ЦЕЛЬ

Какой метод изучения иностранных языков самый лучший? Этот основополагающий вопрос постоянно задают те, кто серьезно занят изучением и преподаванием иностранных языков. Мы хотели бы подчеркнуть слово «серьезно», поскольку существует много учителей и учащихся, которые, к сожалению, не расположены воспринимать всерьез то, чем они занимаются, которые не чувствуют необходимости задумываться над путями и средствами достижения цели. Они склонны учить так, как учили их самих, или учиться так, как учились до них, не интересуясь, хороша ли программа обучения и способен ли применяемый метод дать результат. Но серьезный учитель или учащийся, который стремится к тому, чтобы его работа была эффективной, обязательно должен задаться вопросом, ведет ли выбранный им путь к желаемой цели или целям. Он может поэкспериментировать с разными методами, попробовать разные системы для того, чтобы определить, какие из них лучше, и после многих попыток он может остановиться на той, которая покажется ему идеальной, либо, неудовлетворенный ничем, снова задать старый, тривиальный вопрос: «Какой метод изучения иностранных языков самый лучший?»

На ум сразу приходит – «Самый лучший метод тот, который ведет кратчайшим путем к желаемой цели». И действительно, это, пожалуй, самый точный ответ, который можно дать без подготовки. Но этот ответ никого не удовлетворит: он носит слишком общий характер и звучит как трюизм, он походит скорее на попытку отмахнуться от вопроса. Спрашивающий имеет полное право вернуться к теме и задать дополнительный вопрос: «Какой метод ведет кратчайшим путем к желаемой цели?»

В этой книге мы постараемся дать точный ответ или даже ряд ответов на этот вполне правомерный вопрос. В своей работе мы будем исходить из выводов специалистов-практиков, добившихся положительных результатов в деле преподавания иностранных языков.

Заданный вопрос представляется всеобъемлющим, и тем не менее существует еще один вопрос, с которым нужно определиться, прежде чем двигаться дальше, поскольку мы не можем сказать, «какой метод ведет кратчайшим путем к желаемой цели», до тех пор, пока не будет известна цель. Поскольку существует множество возможных целей и множество категорий учащихся, каждая со своей собственной целью.

Многим требуется лишь письменный язык: они хотят уметь читать и писать, а не понимать устную речь или говорить. Некоторые могут ограничиться чтением: им необходимо иметь доступ к технической или иной литературе. Другие, возможно, захотят только научиться писать письма на этом языке. Многих интересует исключительно разговорный язык: они хотят уметь говорить и понимать устную речь. Некоторым нужно только понимать, другие же удовлетворятся тем, чтобы понимали только их.

Учащийся может ограничить свои притязания самым поверхностным знанием иностранного языка и будет безмерно счастлив, если сумеет хоть как-то изъясниться на ужасной карикатуре на тот язык, который, как предполагается, он учил. Или он может оказаться более амбициозным и всерьез задаться целью овладеть иностранным языком в совершенстве. Фонетист будет стремиться достигнуть безукоризненного произношения; этимолог займется исторической стороной вопроса; филолог – сравнением структуры родственных языков; грамматист будет изучать грамматику; а лексиколог или семантолог – значения слов.

Бизнесмен или коммерсант будет специализироваться в деловом языке и учиться заполнять накладные или вести деловую переписку. Администратор отеля и официант, турист и путешественник сосредоточатся на гостиничном

разговорном языке. Литератора будет интересовать только литература и ничего кроме эстетических форм языка. Представитель каждой профессии будет искать удовлетворения своих интересов, и у каждого будет своя собственная цель.

Единственной целью многих учащихся является сдача конкретного экзамена. Будут они знать язык или нет, им сравнительно безразлично; у них одна задача – получить как можно больше удовлетворительных оценок, затратив на это как можно меньше сил, а то, что не ведет к достижению этой цели, не представляет для них никакого интереса. Обязанностью многих, если не большинства, учителей является подготовить или натаскать своего ученика к экзамену; они не могут позволить себе чего-то еще, да они к этому и не стремятся. Если экзамен включает в себя вопросы по теоретической фонетике, то учащегося будут пичкать теоретической фонетикой; если на экзамене необходимо будет поговорить на заданную тему, то его будут накачивать разговорными штампами; если от него будут требовать умения переводить, то его будут тренировать в искусстве перевода; если потребуется знание какого-либо теста или текстов, то они и станут объектом изучения. Если учащемуся или учителю окажутся заранее известны требования, предъявляемые экзаменатором, то будут предприняты специальные меры, чтобы соответствовать его требованиям. Но все это не имеет ничего общего с серьезным изучением иностранных языков.

Некоторые люди являются профессиональными переводчиками; их дело – точно передать смысл высказывания или предложения, произнесенных на иностранном языке, или донести до нас мысли зарубежного писателя. Такая работа требует специальной квалификации и подготовки особого рода: ведь даже люди, владеющие двумя языками в равной степени, порой испытывают серьезные затруднения, если попросить их сделать точный перевод какого-нибудь документа или устного сообщения. То, что делает переводчик, очень сильно отличается от того, что делает учащийся, и требует совершенно иного подхода. Кстати, мало кому из учащихся придется в будущем заниматься переводческим трудом, и для них было бы лучше не приступать к переводу до тех пор, пока они не достигнут определенного уровня владения иностранным языком. Мы уже упоминали особые запросы различных специалистов; мы уже видели, что некоторым из них требуется знание структуры или других аспектов одного или нескольких языков.

Учащиеся, которые ставят перед собой совершенно разные цели, требуют совершенно разных подходов; они должны быть обеспечены всем необходимым, что способствует анализу и синтезу, и из их курса можно смело опускать все, что не отвечает их узкоспециальным потребностям.

Существует еще один фактор, который необходимо принять во внимание, прежде чем браться за составление любой программы обучения. На какой срок рассчитан курс обучения: на три месяца или на три года? Если необходимо достичь определенных, ощутимых результатов за ограниченный промежуток времени, то курс обязательно должен быть интенсивным: нам придется широко применять образовательные методы; мы не сможем позволить себе какой-нибудь предварительной подготовки; мы будем вынуждены проходить материал, несясь галопом, и нам не останется ничего другого, как в угоду скорости пожертвовать качеством. Однако если обстоятельства сложатся таким образом, что после подобного вынужденно укороченного курса у учащегося появится возможность продолжить занятия самостоятельно или пожить в стране изучаемого языка, то мы сможем посвятить все имеющееся в нашем распоряжении время подготовительной работе. Ему можно будет дать интенсивный курс на развитие органов речи и слуха, заставить запомнить определенное количество ключевых предложений, привить правильные навыки изучения иностранных языков. Выполнив это, мы заложим фундамент, на котором учащийся будет

впоследствии вести собственное строительство. При этом, правда, придется пожертвовать некоторым количеством усвоенного материала; учащийся будет хорошо подготовлен, но ему пока мало будет чем похвастаться.

Если же мы располагаем двумя годами или даже большим количеством времени, то наша задача намного упрощается. Вместо того чтобы сломя голову гнаться за скоропалительным результатом, мы сможем приступить к работе неспешным, более естественным образом. Мы можем сеять, смело предвкушая день жатвы; естественные силы, способствующие усвоению языка, действуют не быстро, но наверняка; дайте природе срок – и она одарит вас щедрым урожаем. Имея в запасе большое количество времени, мы сможем позволить себе необходимый «инкубационный» период; у нас появится возможность, не форсируя процесс усвоения, кривая пути которого всегда стремится вперед и вверх, дать ему идти своим порядком. В конце первого года наш ученик далеко обгонит того, чьи успехи поначалу выглядели более впечатляющими.

Понятно, что невозможно составить программу обучения, удовлетворяющую всем перечисленным нами требованиям. Учитель также не в состоянии учесть индивидуальные запросы каждого из учеников. Нельзя для каждого напечатать или хотя бы даже написать учебник; только при индивидуальных занятиях или самостоятельной работе мы можем уделить львиную долю внимания потребностям отдельного ученика. Учащийся с плохим произношением сосредоточится на фонетических упражнениях; учащийся, допускающий большое количество ошибок при письме, – на орфографических; учащийся, который плохо понимает устную речь сосредоточится на упражнениях, способствующих непосредственному пониманию; торговец будет работать с коммерческими текстами, турист будет совершенствоваться в гостиничном разговорном и т.д. Ни одному учащемуся не придется работать с одной-единственной книгой; каждый из них постепенно соберет небольшую библиотечку, и она у каждого будет своя.

При коллективном обучении и классной работе индивидуальные требования будут учитываться в меньшей степени, но при составлении программы учитель будет стремиться к достижению желательного среднего результата средним учащимся класса. Как мы увидим позже, подготовить уроки для класса, состоящего из учащихся с разными способностями, вполне осуществимая цель: можно сделать так, что одни будут принимать активное участие в проведении занятий, в то время как другие будут усваивать материал более или менее пассивно.

Короче говоря, мы видим, что, начиная новый курс в новых условиях, учитель должен составить программу обучения. Эта программа будет разбита на определенные периоды, или этапы, и для каждого периода будут характерны определенные формы работы, назначение которых – провести учащихся кратчайшим путем к требуемой цели. Без такой программы учитель не будет знать, как далеко от цели находится его класс, а его работа будет носить случайный, хаотичный характер. Эта программа может быть в той или иной степени экспериментальной, или пробной; она может изменяться в соответствии с опытом учителя и достигнутыми им результатами. Идея незыблемой программы не оправдывает себя; напротив, она должна быть в достаточной степени гибкой, чтобы ее можно было дополнять или сокращать в зависимости от обстоятельств. Все «патентованные методы» (гарантирующие результат за минимальное количество уроков) отдадут шарлатанством. Программа не должна быть жестким набором операций, базирующихся на каком-нибудь одном принципе, каким бы рациональным он ни казался. Существует много рациональных принципов, и мы должны стремиться найти применение каждому из них в составляемой нами программе. С ними мы и будем иметь дело в следующих главах.

V. ОСОБАЯ ВАЖНОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА

Прежде чем мы займемся обзором и исследованием основных принципов изучения иностранных языков, необходимо отметить одно существенное обстоятельство. Возможно, читатель давно уже недоумекает по поводу того, что мы говорим исключительно о работе начинающего, что мы не касаемся продвинутых этапов и не даем ни советов, ни рекомендаций относительно второго и последующих годов обучения. Могут сказать: «Нас не интересует начальный этап, мы хотим знать, что нужно делать на продвинутом (более трудном) этапе».

Но, несмотря на это, мы почти не будем говорить о продвинутом этапе; более того, мы будем постоянно делать упор и настаивать на особой важности начального этапа.

Что и имеет значение при изучении иностранного языка, так это первые уроки: начальный этап определяет успех или провал всего курса. Как изгиб саженца обуславливает форму будущего дерева, как от прочности фундамента зависит прочность всего здания, так и начальная подготовка определяет успех или поражение ученика.

Только на начальном этапе можно привить навыки точности, научить правильно слышать, обострить наблюдательность, развить способность к спонтанному и быстрому усвоению языка. Полезные навыки (так же, впрочем, как и вредные) легко формируются. В самом начале обучения учащийся, кем бы он ни был, образованным или неграмотным, ребенком или взрослым, имеет пластичный ум, который учитель может формировать в соответствии со своими намерениями; у него может быть развита способность к приобретению навыков эффективного усвоения иностранных языков. Такой пластичности у него уже не будет никогда. Переделать то, что было сделано, искоренить неправильные навыки восприятия и заменить их правильными является трудной, почти невыполнимой задачей. Неэффективный начальный этап окажется непреодолимым препятствием на пути учащегося: саженец искривлен, фундамент ослаблен. Все, что мы можем сделать после этого, так это попытаться посредством коррективного курса исправить причиненный вред. Ох и неблагоприятное же это занятие! Никакое количество работы на продвинутом этапе не в состоянии компенсировать или возместить ущерб, нанесенного неопытным или неумным учителем. Слишком поздно. Определенные навыки уже сформированы, а мы хорошо знаем, что это такое – искоренять вредную привычку.

О каких вредных навыках идет речь? Какие самые характерные пагубные тенденции порождаются неэффективным начальным этапом? Они бывают двух видов. В одних случаях учащийся приобретает вредные навыки; в других – не приобретает необходимых; а чаще всего оба эти процесса сопутствуют один другому. Например, мы видим, что учащийся пренебрегал тренировкой органов слуха, ему не объяснили ни что наблюдать, ни как это делается. В результате этого он, не осознавая присутствия некоторых звуков в иностранном языке, будет постоянно заменять их неверными или несуществующими подобиями звуков родного языка.

Вследствие недостаточного количества упражнений на тренировку слуха учащийся будет вставлять воображаемые звуки туда, где их на самом деле нет. Он никогда не слышал этих звуков, но ему будет казаться, что слышал. У него сформируется навык подмены слуховых ощущений зрительными; он будет верить тому, что видит, а его нетренированный слух не сможет помочь ему; учащийся окажется заложником традиционной орфографии слова.

Пренебрегая возможностями, предоставляемыми слуховыми способностями, учащийся всецело полагается на зрительное восприятие письменной формы. Он отказывается воспринимать языковой материал на

слух, настойчиво заявляя, что «не может выучить слово или предложение до тех пор, пока не увидит его написанным»; он будет признавать только традиционную, орфографическую форму слова (зачастую не совпадающую с фонетической).

Если подготовительный курс не предполагает развития и использования сил подсознательного усвоения, то учащийся окажется перед невыполнимой задачей провести весь языковой материал по ограниченным каналам сознания. Он будет стараться заострить свое внимание на каждой детали иностранного языка в надежде все их запомнить, то есть совершить подвиг, на который, как известно, наша память не способна. У него сформируется навык намеренного избегания того естественного процесса, который один только и в состоянии помочь ему добиться реального прогресса.

Помимо этого, у учащегося сформируется навык «изоляции», заключающийся в запоминании единиц, из которых состоит словосочетание, вместо запоминания его целиком. Он сформирует у себя навык запоминания отдельных слов и воспрепятствует появлению навыка запоминания словосочетаний. Следовательно, вместо того чтобы иметь в своем распоряжении набор готовых полезных словосочетаний, он будет, затрачивая много сил, пытаться – в основном безуспешно – искусственно строить (возможно, дословно переводя) каждое словосочетание, фразу, предложение.

Если бы подготовительный курс учащегося включал в себя систематическое запоминание словосочетаний, то это закрепилось бы у него в навык, а так у него появится навык не делать этого.

У него могут сформироваться неправильные семантические навыки. Например, если учащийся привыкнет (или, скорее всего, его приучат) считать, что каждому слову в иностранном языке имеется точное соответствие в родном, то для него многие слова иностранного языка не будут ничего обозначать.

Если перевод (сам по себе неплохой навык) будет возведен в крайнюю степень, а навык установления прямых ассоциаций проигнорирован, то у учащегося сформируется привычка мысленно переводить все, что он слышит или читает, с самыми фатальными последствиями для его прогресса.

Различны способы и неправильного применения принципа градации трудностей. Учитель может посчитать своим долгом четко выговаривать каждое слово, делать паузу перед каждым словом и говорить со скоростью медленнее пяти слогов в секунду. У учащегося сформируется навык понимания только искусственной речи и никакой другой. Способность понимать нормальную, быструю и даже торопливую речь можно развить, только слушая такую речь, а его в этом не упражняли.

Программа начального обучения может быть составлена таким образом, что в нее не войдут исключения из правил. В этом случае учащийся, не подготовленный к встрече с ними, не будет знать, как с ними обходиться, что резко затормозит его движение вперед, когда он столкнется с ними впоследствии.

Это лишь некоторые из вредных навыков, которые являются следствием неэффективного начального курса; таковы плоды первых уроков, которые не базировались на фундаментальных принципах преподавания иностранных языков.

Одно из основных назначений начального курса – дать учащемуся возможность пользоваться, пусть даже и на самом простом уровне, иностранным языком. Поэтому некоторые преподаватели настаивают, что любые методы преподавания, которые дают такой результат, имеют право на существование. Точно так же можно утверждать, что, поскольку ломаная речь все же лучше, чем ничего, вначале следует стремиться к ломаной речи, а превращение ее в нормальную, такую, какой пользуются носители, оставить на более поздний этап обучения.

Но тот, кто придерживается подобной точки зрения, забывает, что у начального курса есть вторая, более важная функция, а именно – подготовить учащегося так, чтобы уровень его языкового развития шел со все возрастающей быстротой.

Объем языкового материала, содержащегося в обиходном языке, невероятно велик – намного больше, чем можно себе только представить. Помимо того, что он состоит из многих тысяч слов, большая часть из них имеет целый ряд производных грамматических форм, принимаемых ими при склонении, спряжении и т.д. Большинство слов имеет два, три и более значений; кроме того, смысл любого слова зависит от контекста, в котором оно употребляется. Если бы начинающий увидел истинный масштаб работы, которую ему предстоит выполнить, то он, скорее всего, отказался бы от своего намерения выучить иностранный язык.

Невозможно овладеть гигантской языковой массой, приобретая ее в розницу; только анализом, синтезом и чтением ее не поднять. Без постоянного повышения уровня языкового развития, без твердого соблюдения принципа градации трудностей у учащегося нет шансов достичь мастерства во владении изучаемым им языком.

Только начальный этап, нормальный или интенсивный, подготовит учащегося к постоянному повышению уровня языкового развития; если же он не дал учащемуся такой подготовки, значит, он не справился со своей задачей. Хорошим или плохим учеником окажется человек – зависит только от начальной подготовки. Назначение первых уроков не столько научить учащегося языку, сколько *научить его учиться*.

Когда ученику будут привиты навыки правильного наблюдения, пользования слухом, пользования способностями подсознательного усвоения, навыки образования прямых ассоциаций – словом, когда его научат учиться, последующие этапы могут быть смело доверены ученику и природе. Позаботьтесь о начальном этапе, а продвинутый этап позаботится о себе сам.

VI. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Искусство разработки методов преподавания иностранных языков или составления программ обучения (что почти одно и то же) находится в младенческом возрасте; налицо все признаки начального или даже зачаточного этапа его развития; оно находится в состоянии эволюции, похожей на медленное усовершенствование механических приспособлений, таких, как пишущая машинка, велосипед или счетная машина. На начальном этапе они (как и многие другие подобные вещи) были примитивны и громоздки. Сколько было изобретателей, столько было и разных машин; хотя все вроде бы делали одно и то же, средства достижения цели зачастую различались радикально. Со временем происходило слияние разных типов подходов: одни изобретатели пользовались находками других; несмотря на строгости патентного законодательства, многие усовершенствования заимствовались и приспособлялись; все несовершенное постепенно изживалось, а все подтвердившее свое право на существование принималось на вооружение. Тенденция развития – идеальный тип и наибольшая эффективность; залогом совершенства является слияние и взаимопроникновение разных типов решения одной задачи. Идеальный образец появляется тогда, когда уже нечего усовершенствовать, когда теоретические принципы разработаны и становятся общественным достоянием, когда привносимые изменения не затрагивают основ, а остаются лишь разновидностями одного и того же. Попроси мы сотню производителей велосипедов или лодок спроектировать идеальную модель, практически все варианты будут одинаковы.

Если же мы попросим сотню преподавателей иностранного языка составить идеальную программу обучения или учебник, то на сегодняшний день мы получим сотню разных программ, отличающихся друг от друга чем только можно, многие из них – радикально. Это только доказало бы, что искусство, о котором идет речь, находится в процессе становления, а общепризнанных принципов либо немного, либо вовсе не существует. Если бы у нас появилась возможность обратиться в отдаленном будущем с подобной просьбой к специалистам, стремящимся к совершенству, возможно, мы не нашли бы такого многообразия подходов; мы бы увидели, как сливаются методы и формируются основные принципы. В еще более отдаленном будущем в ответ на нашу просьбу мы получили бы сотни программ, одинаковых по сути и различающихся только несущественными деталями. Мы нашли бы эти фундаментальные принципы устоявшимися и утвердившимися, но до того времени никто, кроме специалистов в данной области, не рискнет браться за эту технически сложную работу.

Возможно, пройдет много времени, прежде чем мы придем к желательному для нас положению вещей; придется исправить много ошибочного и выполнить большой объем исследовательской работы. Нам предстоит выяснить, какие умственные и психические процессы происходят во время учебы. Нам придется искать и пробираться на ощупь, принимать и отвергать, изменять и приспособлять, улучшать и совершенствовать. Мы должны будем координировать предпринимаемые нами усилия, чтобы иметь возможность учиться на ошибках и брать на вооружение находки друг друга; нам придется проводить эксперименты в разных условиях, с разными группами учащихся и языков. Сейчас уже налицо все признаки такого сотрудничества. Мы видим, что аспект изучения языков, занимающийся произношением, далеко продвинулся на пути экспериментальных исследований. Специалисты в области фонетики ведут напряженную исследовательскую работу; разрозненные поначалу, они объединяют усилия,

сотрудничая и взаимообогащаясь. Вырабатывается универсальная терминология, фонетическое письмо, формируются основные принципы фонетики и фонетической транскрипции, а неизбежные разногласия уже не касаются принципиальных вопросов и полагаются несущественными. Бурное развитие этой сравнительно молодой науки – один из самых обнадеживающих признаков прогресса и условие достижения совершенства.

Какие на сегодняшний момент имеются принципы изучения иностранных языков? Какие общие аксиомы сформулированы? Насколько они эффективны? Насколько они обоснованы? Приняли ли они окончательный вид? Давайте посмотрим. Давайте попытаемся сформулировать главные принципы, выработанные исследователями за долгие годы экспериментов. Очень может быть, что список не будет исчерпывающим, а порядок, в котором они представлены, не будет таким логичным, каким он станет со временем. Тем не менее попытаемся объединить как можно больше правил в как можно меньшем количестве принципов, чтобы представить в сжатой форме то, что находится в движении к эффективности и простоте. Мы намеренно опустили как некоторые принципы, так, и некоторые способы их применения, имеющие второстепенное значение, и почти не рассматриваем частные явления, касающиеся отдельных конкретных языков.

В настоящее время представляется возможным выделить девять основных принципов, которые пока определим как:

- 1) Начальная подготовка.
- 2) Формирование навыков.
- 3) Точность.
- 4) Градация трудностей.
- 5) Пропорциональность.
- 6) Конкретность.
- 7) Интерес.
- 8) Порядок подачи материала.
- 9) Множественность подходов.

Прилагаем краткое определение этих принципов, оставив подробный разбор их на последующие главы.

1) *Начальная подготовка.* На начальном этапе обучения учитель, при необходимости, должен постараться с помощью соответствующих упражнений пробудить и развить врожденную способность учащегося к спонтанному усвоению иностранных языков в целях надлежащей подготовки к дальнейшей работе.

2) *Формирование навыков.* Изучение иностранных языков по своей сути является процессом формирования навыков; вследствие этого учитель должен помогать ученику как в приспособлении усвоенных ранее навыков, так и в приобретении новых, необходимых для выполняемой им работы.

3) *Точность.* Неприемлемы формы работы, вследствие применения которых могут закрепиться вредные навыки, поскольку привитие навыков без соответствующей заботы о правильности и точности вводимого материала может обернуться появлением неправильных навыков.

4) *Градация трудностей.* Учитель должен постепенно вести ученика от простого этапа к сложному, каждый из которых будет служить подготовительной ступенью к следующему, благодаря чему будет обеспечиваться постоянный прогресс.

5) *Пропорциональность.* Различным аспектам языка (понимание, говорение, чтение и письмо), как и различным языковым дисциплинам (фонетике, орфографии, этимологии, синтаксису и семантике), необходимо уделять соответствующее их значению внимание.

6) *Конкретность.* Учащегося необходимо вести от конкретного к абстрактному, и он должен быть обеспечен множеством тщательно отобранных примеров.

7) *Интерес*. Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы учащемуся всегда было интересно, поскольку без интереса нет прогресса.

8) *Последовательность подачи языкового материала*. Прежде всего учащегося необходимо научить правильно слышать и произносить звуки, затем его надо научить пользоваться предложениями, затем строить предложения, затем изменять слова. Следование этим путем даст быстрые и долговременные результаты.

9) *Множественность подходов*. Языком необходимо овладевать одновременно с разных сторон, различными способами, применяя разнообразные формы работы.

Учебники могут отличаться содержанием, учителя могут использовать разные формы подачи материала; у них всегда будет возможность приложить свои силы и проявить свою индивидуальность. В ближайшее время вряд ли стоит ожидать появления среди них совершенного единообразия и идеальных результатов, но если методисты и учителя будут понимать эти девять принципов и руководствоваться ими в своей работе, то им гарантированы неизменно положительные результаты и неизменно высокая оценка их труда.

VII. НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Из первой главы мы узнали, что каждый человек, будь то ребенок или взрослый, обладает, в той или иной форме, определенными задатками к спонтанному усвоению устной разговорной формы любого языка, будь то родной или иностранный. У ребенка эти способности находятся в активном состоянии, и они всегда к его услугам, ему нет необходимости учиться пользоваться ими. У среднего взрослого эти способности, не находя применения, переходят в латентную форму. Он не может сразу начать ими пользоваться, ему необходимо тренироваться в их применении, он должен научиться учиться.

Прежде всего ему нужно уяснить себе, что изучение иностранного языка – это *искусство*, а не *наука*. Овладеть каким-нибудь *искусством* – значит приобрести умение *делать* что-нибудь. Овладеть какой-нибудь *наукой* – значит приобрести *знание* чего-нибудь. До тех пор пока учащийся будет относиться к изучению иностранного языка как к науке, у него будет мало либо не будет совсем успехов в искусстве пользования иностранным языком.

Искусством можно овладеть двумя путями: один состоит в применении теории на практике, другой – в настойчивом подражании кому-либо, чье исполнение принято за образец. Предположим, учащийся хочет сказать по-французски «она ушла». Применяя метод теории, он вспомнит, что прошедшие действия во французском языке выражаются в основном грамматическим временем *passé indéfini* (или *perfect*); затем он вспомнит, что это время образуется при помощи вспомогательного глагола и причастия прошедшего времени. Знание теории подскажет ему, как превратить глагол неопределенного вида *aller* в причастие прошедшего времени *allé*; теория также подскажет ему, что этот глагол употребляется со вспомогательным глаголом *être*, а не *avoir* и что единственное число третьего лица настоящего времени глагола *être* будет *est*. И если данное предложение пишется, то он должен помнить, что это причастие должно согласоваться в падеже с подлежащим и будет писаться *allée*.

Пользуясь же методом практики, он просто воспроизведет копированием предложение *elle est allée*, которое ему доводилось учить или читать. В обоих случаях существует вероятность ошибки: в знании теории могут существовать пробелы, могут оказаться слабыми и одно или несколько звеньев логической цепи, либо учащийся может плохо запомнить это предложение.

Первым попыткам подражания часто не хватает точности; наши ранние попытки зачастую неудачны: хотим воспроизвести какой-нибудь звук иностранного языка, но вместо него произносим звук родного; хотим сказать предложение на этом языке, но неверно его строим; хотим выразить определенную мысль, но не можем подобрать нужного слова. По этой причине рассматриваемый нами практический метод иногда называют *методом проб и ошибок*. Нам говорят, что одни наши усилия будут успешными, другие – нет и что с практикой мы постепенно избавимся от неудач. Можно даже услышать, что, только ошибаясь, можно научиться не ошибаться. Хотя этой гиперболе и не откажешь в здравом смысле, велика вероятность неверного ее толкования. Неидеальным, с точки зрения учителя иностранного языка, представляется также и определение «метод проб и ошибок».

В обоих случаях подразумевается, что удачным попыткам должны обязательно предшествовать неудачные, что помимо того, что не неверно, еще и вредно. Буквальное понимание данного определения и выражаемой им идеи может стать причиной неправильного отношения к предмету, вследствие чего пострадает рассматриваемый ниже принцип *точности*. Это может послужить оправданием небрежной работы учителя и его ученика. Учащийся

может сказать: «Раз ошибки должны предшествовать достижению совершенства, мне ни к чему стараться быть точным». Учитель может сказать: «Если, по утверждению психологов, ошибки неизбежны, то вполне допустима некоторая неточность в работе моих учеников».

Может быть, и верно, что при определенных условиях некоторые погрешности в работе имеют тенденцию (с течением времени и с практикой) к самоустранению. Но абсолютно верно также и то, что ошибки имеют тенденцию входить в привычку, а еще ни один психолог не утверждал, что усвоение *вредных* навыков является необходимой ступенью для приобретения полезных. Мы хотели бы это особо подчеркнуть, поскольку, как нам представляется, существует реальная опасность неверного толкования таких выражений, как «метод проб и ошибок», «отбор успешных и отсеивание неудачных попыток», «совершенство достигается практикой» и т.д. Неправильное понимание данного вопроса является причиной того, что многие учителя преподают и многие учащиеся усваивают гибридный язык, считая его неизбежным или даже необходимым этапом на пути к нормальной речи.

Данная глава посвящена исследованию природных процессов и основанных на них способах тренировки учащегося. Как говорилось выше, существует метод теории и метод практики; совершенно очевидно, что последний является естественным методом, а первый – нет. Мы продолжим наше рассуждение описанием другой пары противоположных процессов и определим, какой из них является отражением естественных сил, способствующих усвоению языка.

В детстве мы приобретаем навыки с легкостью; сталкиваясь с каким-нибудь незнакомым делом, мы усваиваем новый навык, который помогает нам с ним справиться. Чем старше мы становимся, тем труднее нам дается формирование навыков и тем неохотнее мы это делаем. Мы всеми силами (в основном подсознательно) сопротивляемся приобретению новых навыков, поскольку взрослые в некотором смысле боятся новизны.

При необходимости делать что-то непривычное для себя вместо выработки нового навыка или навыков, при помощи которых можно было бы выполнить это дело, мы делаем отбор из имеющихся навыков и приспособляем их для решения новой задачи. Давайте рассмотрим несколько примеров, чтобы понять, как это происходит. Предположим, мы хотим овладеть написанием китайских иероглифов специальной кисточкой. Нам это дело внове; чтобы справиться с ним, мы должны держать кисточку вертикально, как никогда не делали этого раньше; нам нужно приобрести навык пользоваться ею совершенно по-новому. Но средний взрослый европеец будет держать кисточку и писать ею так, как если бы это была ручка; он воспользуется существующим навыком вместо приобретения нового.

Или, предположим, англичанин хочет научиться произносить французский звук, передаваемый гласной *é*. Это требует незнакомой ему мускульного навыка. Что он делает? Он подменяет новое усилие знакомым, а французский звук *é* английским *au*. Если результат окажется неудовлетворительным, он будет пытаться видоизменить свой *au* до тех пор, пока у него не получится нечто похожее на требуемый звук.

Если взрослый англичанин, изучая французский язык, захочет научиться применять в речи готовые словосочетания или предложения, то мы почти обязательно увидим, что он учит только те из них, которые имеют наибольшее сходство с английскими конструкциями; приспособление имеющихся синтаксических навыков он предпочтет приобретению новых.

У детей нет такого неприятия новых навыков. Либо потому, что у них более пластичный ум, т.е. они так привыкли к формированию навыков, что еще несколько новых не составляют для них труда, либо они еще не

настолько развиты или умны, чтобы быть в состоянии сделать необходимый отбор.

Изучение иностранного языка по своей сути является процессом формирования навыков, процессом, во время которого мы должны приобретать *новые* навыки. Это один из тех случаев, когда мы не можем двигаться от известного к неизвестному в обычном смысле этого выражения; нам часто приходится погружаться (или быть погруженными) прямо в неизвестное.

Самое важное из того, что нам предстоит делать, – это, с одной стороны, тренировать учащегося в формировании новых навыков, а с другой – удерживать его от приспособления старых там, где мы знаем, что это ничего не даст. Мы специально сделали это разграничение, поскольку в некоторых случаях такое приспособление возможно. В любом иностранном языке имеются случаи сходства с нашим родным языком, тогда нет надобности в новом навыке. (Однако мы должны следить за тем, чтобы учащийся отбирал *правильный* из ранее усвоенных навыков, *ближайший* эквивалент родного языка.)

Способность формирования навыков наблюдения, произношения, изменения формы слов, строительства предложений или выражения своих мыслей на любом новом языке является одной из врожденных способностей человека, и мы должны научить учащегося приобретать эти новые для него навыки.

Еще одной характерной чертой данного естественного процесса является *подсознательность усвоения* – когда мы учимся, не осознавая этого. Следовательно, нам предстоит *сознательно* научиться (или научить своих учеников) учиться, *не осознавая* этого; мы должны подавить нашу способность к концентрации внимания на языковом материале. Внимание должно уделяться тому, *что* сказать, а не *как* сказать.

Как этого добиться?

Прежде всего мы должны обострить свою способность получать и удерживать в памяти знания в устной форме. Это может оказаться трудным делом: мы настолько привыкли получать информацию в письменном, зримом виде, что, оказавшись лишенными носителя письменной информации, чувствуем себя неуютно и беспомощно. Мы слышим слово или предложение на иностранном языке, и это слуховое ощущение кажется нам таким непродолжительным и мимолетным, что мы просто не в состоянии запомнить его; мы ощущаем потребность хотя бы раз увидеть его написанным, чтобы мы могли впоследствии воспроизвести в памяти его письменную форму. Но мы должны противостоять этому соблазну; мы должны приучить свою память обходиться без этой искусственной подпорки, поскольку нельзя натренировать слуховую память зрительными ощущениями. Если мы в самом деле намерены задействовать естественные силы, способствующие усвоению иностранных языков, то в этом вопросе обязаны следовать природе; мы должны натренировать свой слух выполнять работу, для которой он собственно и предназначен. Если мы зададимся целью сделать его эффективным инструментом, то добьемся этого; немного терпения, немного практики – и мы обязательно восстановим силы, которым позволили деградировать.

Что представляют собой упражнения на развитие слуха? Их существует несколько видов. Самый простой: учитель произносит различные звуки, по одному и в сочетании с другими; мы слушаем и делаем произвольные усилия воспроизвести их про себя. Это самый пассивный и самый естественный способ тренировки слуха; мы уже делали это много лет назад, лежа в колыбели и слушая окружающих нас людей. Чем лучше будет организована работа учителя, тем легче нам будет натренировать слух.

Затем мы должны постараться научиться узнавать отдельные звуки и отличать их друг от друга. Учитель может написать на доске

(транскрипционными знаками) ряд звуков и пронумеровать их. Он произносит звук и просит нас назвать его номер; или мы можем выйти к доске и показать звук, который, как нам кажется, услышали; или учитель может дать нам «фонетический диктант», продиктует звуки, а мы должны будем записать их транскрипционными знаками. Преимущество последнего способа заключается в том, что подобный диктант может быть впоследствии перенесен на слова и слоги. Предпочтительно, чтобы эти слова ничего не значили, поскольку, если это будут реальные слова, мы можем писать не звуки, которые слышим, а орфографическую форму слова, используя вместо букв фонетические знаки.

Любой специалист в этой области может разработать также и другие способы тренировки слуха, главное только, чтобы они действительно развивали слух, а не нашу способность угадывать.

Если вы хотите знать, насколько эти упражнения оправдывают свое предназначение, пройдите подобный краткий курс тренировки слуха, и вы убедитесь в их эффективности.

Тренировка слуха не ограничивается только звуками и их простыми комбинациями, она включает в себя также развитие нашей способности схватывать и запоминать длинные цепочки слогов размером с предложение. Мы умеем это делать на родном языке, и нет никаких препятствий тому, чтобы мы научились делать это на иностранном языке.

Следующим по важности делом будет научиться произносить звуки иностранного языка по одному, в простых комбинациях и в длинных связках слогов. В основном мы будем заниматься тренировкой органов речи; нам придется разработать некоторые мышцы, чтобы они могли без труда выполнять то, что от них требуется. Мы научились это делать по отношению к звукам родного языка, и нет никаких препятствий тому, чтобы мы научились делать это по отношению к незнакомым нам пока звукам. Человек в любом возрасте может натренировать любую мышцу так, чтобы она могла выполнить небольшое количество требуемой работы. Нам придется пройти курс артикуляционной гимнастики; если мы не склонны делать этого, то это значит, что мы не склонны воспользоваться своими природными языковыми данными.

Что представляют собой артикуляционные упражнения? Подобно упражнениям на развитие слуха, их много разновидностей. Начнем со знакомых звуков. Мы будем брать простые звуки и учиться произносить их протяжно или отрывисто, будем тренироваться произносить их в новых и незнакомых нам сочетаниях с другими звуками. Нам покажут, как превращать звонкие звуки в глухие и наоборот; нас научат произносить звуки, которые являются чем-то средним между уже знакомыми нам звуками. Нам покажут, как произносить знакомые звуки в нос, округленными губами, как смягчать их. Специалист в области фонетики покажет нам, как образуются различные звуки, и научит копировать их. Здесь очень кстати придутся упражнения на тренировку слуха, поскольку знакомые звуки произносить легче, чем те, которые слышишь в первый раз.

Со временем артикуляционные упражнения постепенно перейдут в упражнения на беглость речи. Произнося связки слогов определенное количество раз за определенное время, мы учимся беглости, учимся гладкому соединению звука со звуком, слога со слогом.

Одновременно с выполнением упражнений на развитие органов речи и слуха необходимо развивать подражательные способности учащегося; он должен постараться научиться спонтанно повторять слова или словосочетания, которые уже много раз слышал от учителя. Термин *подражание* не совсем точно передает смысл того, что ему придется делать; здесь требуется полное *копирование*. Звуки со всеми их характеристиками – высотой, тембром, долготой и другими свойствами – должны точно и слепо копироваться; учащемуся не следует искать различия между нормативным произношением изучаемого языка и индивидуальным произношением

учителя. Учитель обязан сказать учащемуся буквально следующее: «Мало подражать моему произношению, иди дальше, копируй меня».

Упражнения на тренировку органов речи и слуха в сочетании с имитационными упражнениями далеко продвинул нас на пути к нашей цели; после приобретения достаточного навыка нам не составит труда *повторить с первой попытки любое услышанное нами предложение*. Это одна из наших главнейших целей; научившись этому, мы открываем для себя самый важный канал усвоения иностранного языка; мы будем в состоянии усваивать иностранный язык на слух; любое услышанное нами предложение будет добавлять к нашему знанию иностранного языка и мастерству владения им.

Человек, не способный повторить с приемлемой точностью любое прозвучавшее предложение, не в состоянии усваивать иностранный язык естественными методами. Он попытается компенсировать отсутствие этой способности с помощью методов, опирающихся на письменный образ слова, но эти методы, будучи неестественными, воспрепятствуют развитию природных способностей человека к усвоению иностранного языка. Возможности человека, испытывающего затруднения с повторением предложения, которое он только что услышал, окажутся сильно ограниченными на более поздних этапах изучения языка, поскольку его внимание будет занято процессом слушания или говорения, в то время как оно должно быть занято совсем другим. Более того, способность правильно воспроизвести только что прозвучавшую цепочку слогов является одним из самых важных навыков, которым мы должны обладать для достижения сколько-нибудь заметного прогресса в усвоении устной речи.

Именно этот навык способствует запоминанию огромного количества предложений и словосочетаний. Нравится нам это или нет, вдохновляет нас это или нет, однако не подлежит никакому сомнению тот факт, что свободное владение устным (как, впрочем, и письменным) языком может быть достигнуто только в результате твердого усвоения тысяч комбинаций слов, как подчиняющихся общим правилам, так и составляющих исключения. Позже мы увидим, что существуют некоторые формы работы, которые дают нам возможность образовывать почти неограниченное количество правильных предложений на иностранном языке; позже мы увидим, что применение таких форм работы далеко продвинет нас на пути к овладению иностранным языком. Но какими бы ни были полезными и эффективными, они не в состоянии заменить собой более примитивного процесса заучивания большого количества словосочетаний.

Эту работу нельзя выполнить посредством интенсивного повторения, она не может быть выполнена с помощью традиционных методов запоминания; работа с книгой и упорство не помогут нам в запоминании требуемого материала ни качественно, ни количественно. На начальном этапе определенную массу материала приходится заучивать осознанно и намеренно; мы настаиваем на каждодневном повторении определенного количества полезных словосочетаний, но рано или поздно мы достигнем этапа, на котором нам придется спонтанно запоминать несравненно больше языкового материала. Нам необходимо научиться произвольному запоминанию, а это возможно только одним путем: мы должны приобрести способность сохранять в памяти любую услышанную фразу или словосочетание. Именно этим способом мы усвоили тысячи фраз и выражений, составляющих основную массу обиходного языка любого человека. Мы приобрели способность подмечать и запоминать любую новую комбинацию слов в родном языке, которую нам доведется услышать; мы делаем это подсознательно, не осознавая данного процесса; мы никогда, за редчайшим, может быть, исключением, не изобретаем новых словосочетаний, а воспроизводим в нужный момент то, что когда-то слышали от других. Это один из навыков, приобретенных нами в детстве, и это один из навыков, который нам предстоит возродить и активно использовать для овладения

иностранным языком. До тех пор пока мы не приобретем этого навыка, наше движение вперед будет медленным – слишком медленным для достижения намеченной нами цели.

На более поздних этапах обучения мы будем в состоянии усваивать язык помимо слушания, также и в процессе *чтения*, но это произойдет лишь после того, как мы научимся в приемлемой степени воспроизводить то, что *слышим*. Можно было бы предположить, что человек усваивает новый языковой материал только глазами, но это не так: глаза сами по себе ничего не усваивают. Сегодня можно считать доказанным, что все люди проговаривают про себя то, что читают, и что мы не в состоянии понять прочитанного без внутреннего проговаривания. В данный момент нет необходимости приводить психологическое обоснование причин этого явления; определим лишь его как «мысленное говорение». Хорошо известно, что глухонемые дети, научившиеся читать и писать, никогда не приобретают способности писать на «родном языке», как это получается у обычных людей; все написанное ими выглядит искусственным, как если бы это было написано иностранцем. Здесь нет ничего удивительного, этого и следовало ожидать: глухонемые не умеют говорить ни вслух, ни про себя, следовательно, они обречены учиться исключительно образовательными методами, и поэтому они усваивают язык так же медленно и болезненно, как и любой человек, изучающий иностранный язык только образовательными методами.

Если мы хотим воспользоваться помощью, которую нам готова оказать природа, нам необходимо научиться повторять про себя все, что мы слышим, без вмешательства каких-либо процессов, помимо слушания и говорения.

Другой врожденной способностью, которой мы наделены, является способность понимать смысл сказанного без мысленного анализа. Одни люди, по всей видимости, никогда не утрачивают этой способности. Им достаточно лишь несколько раз услышать, как говорят на каком-нибудь языке, чтобы начать понимать основной смысл сказанного. Другие, может показаться, никогда этим «даром» и не обладали; они не в состоянии понять смысл любого высказывания, если не проанализируют его и не разложат на составные части. Если же они поупражняются в воздержании от анализа того, что они слышат (или даже читают), они очень скоро станут такими же искусными в данном отношении, как и «одаренные». Таким образом, мы предлагаем, чтобы программа обучения включала в себя упражнения на развитие способности непосредственного понимания.

Какие это упражнения? Они многочисленны и разнообразны. Общей характерной чертой для них является полное исключение возможности обдумывать, размышлять, анализировать или обобщать. Учащегося необходимо лишить возможности концентрироваться на структуре языка; его внимание должно быть приковано к смыслу сказанного. Закон, объясняющий это явление, гласит, что понимание человеком содержания предложения зависит не от слов, из которых оно состоит, а от контекста, в котором эти слова используются. Необходимо наличие заинтересованности. Если то, что вы слышите, прямо или косвенно не касается вас, то вы можете слушать месяцы и даже годы, ничего не понимая. Если же, с другой стороны, в вашем присутствии зайдет речь о вещах, хотя бы отдаленно касающихся вас, затрагивающих ваши интересы или ваше окружение, то вы, скорее всего, схватите суть сказанного. Мы должны постараться подобрать упражнения, которые отвечали бы этим условиям; мы должны подобрать такие упражнения, при выполнении которых внимание учащегося было бы приковано не к форме, а к предмету высказывания. Однако, если мы хотим достичь быстрых результатов, должен соблюдаться принцип градации трудностей. Поначалу мы должны работать со сравнительно небольшим объемом слов, широко применять жест, мы должны задействовать все, что могло бы приблизить нас к цели. При этом мы должны постараться избежать

другой крайности: если мы слишком тщательно подбираем слова, если мы говорим слишком медленно, выговаривая каждое слово, процесс понимания будет слишком осознанным. Тем самым мы будем благоприятствовать развитию навыка осознавать процесс учебы и концентрировать внимание – вещей самих по себе неплохих для других целей, но не способствующих достижению нашей цели.

Самая естественная форма работы, напрашивающаяся сама собой, заключается в том, чтобы разговаривать со своими учениками. Разговаривать с ними естественным, беглым языком обо всем, что может быть им интересно. Мы можем показывать им различные части помещения, где проводятся занятия, мебель, разнообразные предметы, которые находятся на столе или у нас в карманах, называя их и говоря о них. Мы можем выполнять всевозможные действия и говорить о том, что мы делаем; мы можем описывать местонахождение различных объектов, их качества и свойства; мы можем показывать картинки и описывать их. Эти простейшие высказывания будут постепенно усложняться; мы будем постепенно двигаться от конкретного к абстрактному; наконец, будем рассказывать (и даже читать) несложные истории, а слушатели будут следовать за нашей мыслью, понимая, о чем мы говорим, точно так же, как мы понимали сказки, которые так любили в детстве.

Еще одна форма работы состоит в выполнении учащимся команд, отданных на иностранном языке (встаньте, сядьте, возьмите книгу, откройте ее, закройте и т.д.). На начальном этапе эти команды будут сопровождаться соответствующими жестами; учащиеся быстро поймут, что от них требуется; они очень скоро будут автоматически повиноваться повелительным предложениям иностранного языка.

Другой формой развития способности прямого понимания является выполнение учащимся таких упражнений, как ответ «да» или «нет» (*oui* или *non*, *ja* или *nein* и т.д.) на сотни задаваемых ему вопросов (Это твоя книга? Небо голубое? Я говорю с тобой? Мы во Франции? и т.д., и т.п.).

Развитию способности соединять слово с его значением содействуют и некоторые другие формы *вопросительных* упражнений. Упражнения на выполнение различных действий будут оказывать то же действие, если мы воспользуемся ими для достижения цели.

Вот то главное, что необходимо делать, если мы решили задействовать языковые способности, которыми наделила нас природа, и некоторые из путей, двигаясь которыми мы можем достичь нашей цели. Все это выполнимо и может быть осуществлено на практике любым учителем, который в достаточной степени владеет иностранным языком (а того, кто не владеет языком, вряд ли можно вообще считать квалифицированным учителем). Здесь не предлагалось ничего, что не было бы с успехом опробовано теми, чьим делом является экспериментальное определение путей изучения иностранных языков.

Начальный этап изучения иностранного языка в значительной степени характеризуется этими формами работы, назначение которых – подготовить учащегося и вооружить его необходимыми навыками для последующих этапов.

VIII. ФОРМИРОВАНИЕ И ПРИСПОСОБЛЕНИЕ НАВЫКОВ

Изучение иностранного языка, подобно другим искусствам, в противоположность наукам является процессом приобретения навыков. Совершенство в знании структуры языка достигается в результате отношения к нему как к науке, благодаря изучению теории; совершенство же во владении языком достигается лишь в результате формирования твердых навыков. Нельзя полагать, что «знаешь» или «заучил» слово, форму слова или словосочетание, до тех пор, пока не можешь пользоваться ими автоматически, соединять их со значением без анализа, произносить без раздумий и колебаний. Представьте, что мы слышим предложение на иностранном языке, произнесенное носителем с нормальной скоростью. Если мы понимаем его сразу же, как только оно слетело с губ, если мы понимаем это предложение, не задумываясь о его форме или даже вообще не осознавая, что оно было сказано на иностранном языке, мы «владеем» этим предложением, оно представляет собой часть материала, приобретенного нами в форме навыка; понимание его «автоматизировано». Если же мы прерываем говорящего просьбами повторить предложение или говорить помедленнее, если нам требуется несколько мгновений на то, чтобы понять, из каких частей оно состоит, если мы быстро анализируем или переводим его, то мы этим предложением «не владеем»; оно «не автоматизировано».

Предположим, что мы хотим что-нибудь сказать на иностранном языке; если предложение сразу же просится на язык, как только мы сформулировали мысль, если мы не осознаем слов или формы слов, из которых оно состоит, если мы не думаем о том, как эти слова соединить между собой, то мы произвели данное предложение автоматически, благодаря твердому навыку. Если же, с другой стороны, мы готовим это предложение заранее, если по мере произнесения его мы сознательно подбираем подходящие слова или формы слов, из которых оно состоит, если мы конструируем его или быстро переводим эквивалентное предложение с родного языка, то, значит, в наших действиях нет автоматизма. Мы не приобрели навыка пользоваться этим предложением или типом предложений, к которому оно принадлежит; оно произведено в результате сложных умственных действий.

Взрослые, как правило, не любят приобретать новые навыки и всеми силами избегают этой работы; они всегда ищут возможность заменить ее учебой предполагающей различные виды интеллектуальной деятельности. Одна причина в том, что приобретение навыка зачастую связано с монотонным трудом, в то время как другие виды работы более или менее интересны. Другая причина в том, что приобретение навыка достаточно медленный процесс: повторяешь-повторяешь, а результата почти не видно, в то время как другие формы работы имеют видимость скоростных. Тем не менее мы знаем, что в действительности все приобретенное нами в виде навыка не только всегда под рукой, но и всегда при нас, в то время как заученный теоретический материал не сразу доступен, да к тому же и недолговечен. Давайте рассмотрим пример, иллюстрирующий данную мысль.

Предположим, мы хотим научиться правильному употреблению немецких падежей. Все необходимые правила и исключения из них мы найдем в теории склонения. Ряд предлогов употребляется с винительным падежом, другой ряд с – дательным, третий – с родительным, четвертый, в зависимости от некоторых смысловых тонкостей, – с винительным или дательным. Эти правила можно выучить без труда; несколько часов – и соответствующая схема заучена; учащийся будет считать, что с данной проблемой покончено раз и навсегда. «Когда я захочу узнать, какой падеж следует употребить, – думает он, – мне останется только припомнить, к какой

группе принадлежит этот предлог, и я буду знать, какой при нем требуется падеж». В действительности же его знание теории, т.е. соответствующих групп предлогов, вскоре начнет улетучиваться; но даже если учащемуся и удастся сохранить все это в памяти, ему всегда будет требоваться секунда-другая на размышление, прежде чем он выберет нужный падеж. Учащийся будет совершать осознанные действия там, где неосознаваемые, автоматические действия служили бы ему вернее; если он привыкнет определять падеж подобным образом (что не исключено), то это также станет предметом его внимания, он будет сосредоточиваться на языковом материале, что будет мешать ему думать о предмете разговора. Желая выгадать время, он обречет себя на пожизненный каторжный труд постоянных умственных усилий.

А между тем вместо изучения и применения теории учащийся мог бы запомнить около сотни предложений, каждое из которых являлось бы иллюстрацией теории. Запомнив их, он приобрел бы около сотни навыков, или автоматических действий. Но он пасует перед этой задачей: необходимость твердо запомнить простое предложение не вызывает у него энтузиазма: это ведь займет так много времени. Он просто не осознает всех выгод и преимуществ, которые ему это даст, выбирая путь, который ему представляется более легким и простым.

Именно здесь особенно наглядны преимущества произвольного, спонтанного усвоения. Если учащийся разовьет у себя способность подсознательно запоминать все, что ему доведется услышать (или прочитать), он будет запоминать, не прилагая усилий, без затрат драгоценной нервной энергии.

Эти же соображения применимы и к изучению французского спряжения, английского произношения, гармонии гласных венгерского, перегласовки уэльского и преодолению других препятствий на пути к совершенству во владении языками.

Испытывая страх перед скучным, монотонным заучиванием, сознавая, сколько оно займет времени, учащийся под любым предлогом уклоняется от него. Он заявляет, что «попугайничанье» не имеет никакого отношения к образованию, что современная педагогика отвергает зубрежку, что времена бездумного заучивания ушли в прошлое, а им на смену пришло время прогрессивных методов обучения. Он будет говорить о радости самостоятельных открытий, о факторе интереса и даже сошлется на «законы природы» в обоснование своих доводов. Но мы знаем, что в действительности все это не больше, чем оправдание нежелания приобретать навыки, способствующие выработке автоматизма, который только и может обеспечить неуклонный прогресс.

Этот страх перед скучной работой на самом деле не имеет под собой основания, поскольку механическая работа не обязательно должна быть монотонной. Автоматизм, и это на самом деле так, достигается благодаря многократному повторению, но это повторение вовсе не должно быть бездумным. Повторение, с точки зрения психологии, – это попросту возможность много раз услышать, увидеть, произнести или написать данное слово или предложение. Назначение большинства упражнений, практических занятий и приемов, разработанных в последнее время, именно в том и состоит, чтобы сделать повторение интересным и привлекательным.

Почти все время, использованное учителем на объяснение причин употребления той или иной формы, на объяснение, почему то или иное предложение строится так, а не иначе, тратится впустую, поскольку эти объяснения не дают ничего, кроме удовлетворения праздного любопытства; они не способствуют формированию навыков, выработке автоматизма. Те, кто овладели иностранным языком и с успехом пользуются им, давным-давно забыли все эти «зачем» и «почему»; и они ничего не расскажут из теории, которая, как принято считать, обеспечила им владение этим языком.

Вводя французское слово *chauve-souris* (летучая мышь), вовсе не обязательно заострять внимание учащегося на том, что в буквальном смысле оно означает «лысая мышь»; и если мы говорим ученику, что *ça se comprend* (понятно) означает «это понимает само себя», то мы говорим ему неправду, что может вызвать у него ненужное замешательство. *Hauptstadt* в переводе с немецкого означает «столица», и нет необходимости потворствовать дурным этимологическим навыкам, упоминая о буквальном переводе «голова-город». Ничего не получая, мы многое теряем, если сообщаем учащемуся, что французы говорят «я есть стать» вместо «я стал».

Могут возразить, что подобные объяснения способствуют формированию навыков, что знание этих «зачем» и «почему» помогает запоминанию. По поводу данного утверждения можно сказать следующее. Мы готовы признать, что в ряде случаев было бы полезно раскрыть законы, объясняющие некоторые явления, встречающиеся в том или ином предложении; мы даже покажем позже, когда и в каких случаях такие объяснения необходимы. Но мы категорически не согласны с теми, кто утверждают, что объяснения являются неотъемлемой частью запоминания, и мы хотели бы решительно возразить тем, кто настаивают, что «они не могут запомнить того, чего не понимают». Люди, достигшие наибольших успехов в языках, добились мастерства благодаря заучиванию предложений, которые они не умели анализировать. Соблазн подменять приобретение навыков анализом и синтезом слишком велик, и учитель должен постоянно бороться с ним.

Приблизительно половина из сорока шести звуков (или, точнее, фонем) звукового строя английского языка не имеет эквивалентов во французском языке, а примерно половина из тридцати семи звуков французского языка отсутствует в английском. Но большинство французов, владеющих английским языком, и англичан, владеющих французским, разговаривают на иностранном языке, используя только звуки родного языка. Система интонаций и ударений французского языка совершенно не похожа на систему интонаций и ударений английского, но большинство англичан, говоря на французском языке, будет пользоваться системой родного языка. Средний англичанин подменяет навыки построения предложений, присущие французскому языку, усвоенными ранее навыками английского языка и приписывает французским словам и словосочетаниям смысл (или значение), который имеет то, что представляется ему их английским эквивалентом.

Во многих случаях это, несомненно, оправдывает себя: некоторые звуки иностранного языка *в самом деле* полностью совпадают с некоторыми звуками родного языка учащегося; некоторые конструкции иностранного языка *в самом деле* имеют параллели в его родном языке; и некоторые слова и выражения иностранного языка *в самом деле* имеют точные соответствия в его родном языке. Но беда в том, что учащийся не в состоянии понять, в каких случаях такое сходство действительно имеет место. Не будучи натренированным различать и наблюдать, он полагает идентичными вещи, которые фактически таковыми не являются, и не способен определить идентичность явлений там, где она имеет место.

Учащийся приспосабливает некоторые из приобретенных им ранее навыков, но, к сожалению, он часто применяет неверные навыки вместо правильных; дело учителя иностранного языка, имеющего соответствующий опыт, определить, какие из навыков учащегося в большей мере соответствуют тому, что требуется.

То же самое относится и к конструированию предложений, выбору слов и т.д. Может возникнуть вопрос: а зачем вообще опираться на родной язык? Не проще ли сразу думать на иностранном? Разговор сейчас не об этом; мы лишь хотим обратить внимание на то, что средний учащийся, оставленный без присмотра, не только будет стремиться обойтись одними лишь имеющимися у него языковыми навыками, но и выберет самые

неподходящие из них. Но нужно добавить, что в отдельных случаях учащемуся в самом деле было бы полезно задействовать некоторые из усвоенных ранее навыков; от правильно подобранной формы родного языка будет больше пользы, чем от плохо сконструированной формы иностранного¹.

¹ Типичный пример, подмеченный автором: у голландского студента было ужасное произношение выражения *know it*, но когда ему посоветовали заменить его голландским словом *nooit*, он выдал нечто очень близкое к английскому произношению.

IX. ТОЧНОСТЬ

Позвольте конкретизировать значение термина «точность». Понятно, что совершенной, или безусловной, точности не существует; определения к термину имеют относительный, а не абсолютный характер; слово «точность» и его синонимы «правильность», «верность», как и прилагательные «точный», «правильный», «верный» и т.д., подразумевают *соответствие данной модели или стандарту*. Если изучаемая нами разновидность языка не является нормативной и сильно отличается от литературного языка, то точность наряду с прочим будет заключаться в том, чтобы не использовать литературные, традиционно правильные формы.

Каждый раз, используя такие определения, как *неточность, ошибка, погрешность, неправильная форма* и т.д., мы будем иметь в виду *нечто не соответствующее виду речи, выбранному нами в качестве образца*.

Одной из обязанностей и преподавателя иностранного языка, и методиста является противодействие склонности учащегося к неточностям. В основном существует два вида неточностей: а) употребление неправильной формы речи (литературной вместо разговорной и наоборот) и б) употребление гибридного, ломаного языка. Гибридной является разновидность языка, которой пользуются исключительно иностранцы². Некоторые виды гибридных языков (например, пиджин-инглиш китайских портов, чинукский жаргон Британской Колумбии (Канада) стали настолько общеупотребительными, что их можно считать нормальными языками; многие специально изучают такие гибридные языки, и можно предположить о возможности существования их ломаного варианта.

В отношении первого типа неточности (неправильная форма речи) необходимо добавить, что малограмотный носитель языка стремится употреблять разговорные формы во всех жизненных ситуациях, в то время как учащемуся, для которого этот язык является иностранным, свойственна обратная тенденция: он слишком широко употребляет литературные, традиционно правильные формы. Малограмотный носитель при письме будет склонен пользоваться разговорным языком; иностранец же будет склонен говорить литературным. В обоих случаях учитель обязан бороться с этими явлениями. Школьнику-англичанину он прикажет: «Не заканчивай предложение предлогом!»; иностранцу же посоветует делать обратное.

Определившись с терминами *точность* и *неточность*, давайте посмотрим, к каким аспектам изучения иностранных языков они (и их синонимы) могут быть применены.

а) Правильными или неправильными могут быть *звуки*. При помощи специальных заданий и упражнений необходимо научить учащегося правильно произносить и употреблять звуки. Если он употребляет английский звук вместо французского или правильный французский звук, но не на своем месте, то в его работе присутствует неточность. Упражнения на развитие органов речи и слуха (описанные нами в главе VII) помогут ему быть точным в этом отношении.

б) Правильными или неправильными могут быть *ударение* и *интонация*. Следствием употребления одного языка с системой ударений и интонаций другого будет сильный акцент. При помощи специальных заданий и упражнений учащегося необходимо научить наблюдать и копировать применяемую носителями систему.

в) Правильной или неправильной может быть *беглость* речи. На большинстве языков люди говорят со скоростью пять слогов в секунду. Меньшая скорость ничего не дает, зачастую быстрая речь даже легче в

² Или, в некоторых случаях, носители языка при общении с иностранцами.

восприятии, чем медленная. Правильная беглость включает в себя соответствующую ассимиляцию звуков или ее отсутствие и необходимую гладкость и мелодичность речи. Зачастую человек, которого неприятно слушать, когда он говорит на иностранном для него языке, на родном говорит, как заправский оратор. Учащегося можно научить правильной беглости речи при помощи специальных упражнений.

г) Когда учащийся пользуется традиционным правописанием, ему необходимо помочь не делать орфографических ошибок. Однако в основном таких ошибок бывает немного, и они искореняются сами собой. Если этого не происходит, то можно подобрать подходящие упражнения для устранения данного недостатка. Позвольте сделать очень важное замечание: пользование на ранних этапах обучения исключительно фонетическим письмом ведет к уменьшению ошибок в изучаемом позднее традиционном письме. Мы не будем приводить здесь объяснений, почему это происходит, оставив психологам изучение этого вопроса и исследование причин данного явления, кажущегося парадоксальным и даже невероятным тем, кто не имеет достаточного учительского опыта.

д) Правильным или неправильным может быть *соединение слов*; в разных языках законы построения предложения отличаются друг от друга, и учащегося необходимо научить соблюдать их; его нужно обучить правильному согласованию времен, образованию грамматических форм слова, порядку слов в предложении. Для устранения неточностей в этом отношении существуют специально разработанные интересные приемы и методы.

е) Правильным или неправильным может быть употребление *изменяемых частей* слова. Выучить все возможные варианты слова не менее важно, чем выучить само слово. Навык спонтанного употребления изменяемых частей слова должен быть усвоен на самых ранних стадиях обучения. Существует много приемов и методов для борьбы с подобной неточностью.

ж) Правильным или неправильным может быть понимание *значения* слов. Смысл слова зависит от контекста, в котором оно употребляется. Слово *открыть*, в смысле *открыть дверь*, значит не то же самое, что *открыть*, в смысле *открыть коробку*. Большинство слов в английском языке имеет несколько значений; слова других языков, являющиеся их эквивалентами, в свою очередь, также могут иметь несколько значений, но они необязательно имеют все значения английского слова, и наоборот. Раздел языкознания, предметом которого являются значения слов, синонимы, перевод, толкование смысла, называется семантикой; для привития учащемуся навыков семантической точности разработаны различные формы работы.

Принцип точности может быть сформулирован следующим образом: *не позволяйте учащемуся делать работу, которая может быть выполнена неточно, до тех пор, пока он не достигнет этапа, когда появится возможность ожидать от него точной работы.*

Если мы заставляем учащегося говорить на французском языке, прежде чем он в достаточной степени освоит звуки французского языка, то мы обрекаем его говорить с неправильным произношением. Если мы просим его написать сочинение на французском языке, прежде чем он усвоит необходимые навыки изменения слов, соединения их друг с другом и построения предложений, то, значит, мы приглашаем его к работе, у которой нет шансов быть выполненной правильно. Если мы заставляем его вести беседу на французском языке, прежде чем он приобретет необходимые разговорные навыки, мы тем самым вынуждаем его говорить на ломаном французском и, как следствие, приобрести навык делать это. Часто можно слышать высказывания, что, «только делая ошибки, можно научиться не делать их» и «научиться плавать можно, только бросившись в воду». Они немногого стоят. Их нетрудно перефразировать: «Делая ошибки, мы

приобретаем привычку делать их» или: «Тот, кто не умеет плавать, утонет, будучи брошенным в глубокую воду».

Упомянутый нами метод *проб и ошибок* противоположен принципу точности; этот метод гласит – *выплыви-или-утони, выживи-или-умри, блуждай-до-тех-пор-пока-не-выбредешь-на-верную-дорогу*. Учителя, учебные пособия и различные педагогические приемы для того и существуют, чтобы заменить этот метод чем-нибудь менее жестоким. Как уже говорилось в главе I, обстановка, в которой находится ребенок, усваивающий язык естественным путем, такова, что у ошибки нет шанса закрепиться: люди, с которыми он находится в контакте, постоянно предоставляют ему точные модели любой разновидности языка; у него нет возможности подражать неверным моделям, и он недостаточно развит, чтобы самостоятельно изобретать их. Более того, ребенок фактически не начинает говорить до тех пор, пока у него не сформируются основные языковые навыки; он пользуется только той формой речи, которую он воспринял на слух от других.

Когда принцип точности будет понят, принят и усвоен учителями и теми, кто их готовит, искусство преподавания иностранных языков будет поднято на новую высоту.

Итак, мы выяснили, что существует семь аспектов изучения иностранных языков, требующих соблюдения принципа точности. Для каждого из них разработаны специальные приемы, методы и упражнения, способствующие привитию необходимых навыков и препятствующие образованию нежелательных. Почти все они создавались на основе нескольких наук. Методы, касающиеся звуков речи, ударения, интонации и беглости произношения, опираются на данные, предоставляемые фонетикой; учитель вряд ли сможет обеспечить точность без соответствующих познаний в этой науке. Грамматика является основой методов и упражнений, которые предназначаются для обеспечения точности в изменяемых частях слова и построении предложений. Орфография (которая, скорее всего, и не является отдельной наукой) служит основой для правописания, а семантика предоставляет необходимые сведения для методов, упражнений и приемов, касающихся значений слов.

В дополнение к этим специальным наукам, методикам, упражнениям и приемам существуют также общие формы метода, имеющего стратегический характер, назначение которых – обеспечить общую точность. Поскольку они практически совпадают с принципом градации трудностей, то мы и рассмотрим их в следующей главе.

X. ГРАДАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ

Градацию трудностей можно определить как постепенный переход от неизвестного к известному, при котором каждая предыдущая ступень является подготовкой к следующей. Если учащийся, который хочет и может учиться, находит уроки слишком трудными, если он не понимает или не может применить на практике новый материал, если он медленно прогрессирует, если он легко забывает пройденный материал, если его устная или письменная работа изобилует ошибками, то совершенно определенно можно утверждать, что его программа обучения и уроки спланированы неверно.

На начальном этапе обучения поступательное движение учащегося может быть медленным; после первых десяти – двенадцати уроков может показаться, что он почти не продвинулся вперед. Но если учащийся заложил прочный фундамент, то он поработал не зря, на следующий этап он уже затратит меньше сил и времени. На первых уроках он не столько учит язык, сколько учится учиться. На втором этапе учащийся будет двигаться вперед быстрее и усвоит больше языкового материала. Он будет учиться таким образом, что третий этап пройдет еще быстрее, и так далее на всех последующих этапах; уровень его достижений будет расти по мере движения вперед.

Идеальный языковой курс отличается максимальным соблюдением данного принципа; такой курс будет разбит на соответствующие этапы, каждый из которых будет отмечен возрастающей способностью учащегося усваивать и пользоваться языковым материалом.

Словарь хорошо спланированного языкового курса будет подобран таким образом, что более полезные слова будут вводиться прежде менее полезных. (Позвольте напомнить, что «полезные слова» бывают двух видов: *полезные сами по себе*, имея в виду их значение, и *полезны как материал для построения предложений*.) Уровень достижений учащегося в значительной степени зависит от состава словаря, который он усваивает. Из двадцати пяти тщательно отобранных слов можно составить больше полезных предложений, чем можно себе вообразить; из пятисот тщательно отобранных слов можно составить невероятно огромное количество полезных предложений. За более подробной информацией мы отсылаем читателя к статистике, представленной специалистами.

В идеально спланированном курсе учащийся сначала усваивает относительно небольшой, но чрезвычайно важный ряд слов; он учится употреблять их, он изучает важнейшие особенности каждого слова; он учится строить из них предложения; он узнает, какие значения может принимать каждое слово, взятое отдельно или в сочетании с другими словами. Таким образом, этот маленький словарный запас становится ядром, несущим двойную нагрузку: помимо того, что он обеспечивает учащегося нужными словами, которые учащийся может использовать в работе, он также выполняет роль центра притяжения нового языкового материала. Ярким примером этого явления может служить снежный ком, на который легко и быстро налипают огромные массы снега, как только слеплено ядро в виде плотного круглого снежка.

Грамматический материал также подлежит тщательному отбору. Некоторые наклонения глагола и грамматические времена более употребительны, чем другие; давайте ограничимся сначала ими. В языке, имеющем много падежей, мы не будем учить все предлоги сразу, а также как и где они употребляются, мы проведем отбор по признаку важности. Что же касается всевозможных правил и исключений из них, если мы и будем их учить, то только в случае крайней необходимости. Во многих языках,

возможно, найдутся некоторые фундаментальные законы грамматики и синтаксиса, определяющие структуру данных языков; если наш курс будет включать в себя изучение строя языка, то тогда, в соответствии с принципом градации трудностей, давайте сначала выучим эти законы, оставив частности на будущее.

Принцип градации трудностей может и должен соблюдаться при изучении семантического аспекта языка. Если данное слово имеет несколько значений, то давайте сначала соединим его с самыми важными или употребительными из них.

Недостаточно просто воспринять основной смысл принципа градации при подаче тех или иных трудностей обучения; необходимо воспринять правильную градацию, поскольку можно привести сколько угодно примеров неверной градации. Легко представить себе учителя, отказывающегося, из соображений правильной градации в подаче трудностей, преподавать исключения из правил раньше основного материала на том основании, что все, подпадающее под действие правила, легче в усвоении, чем исключения из него. Как бы там ни было, такая градация ошибочна, если принять во внимание, что обычно самые употребительные слова в большинстве языков не подпадают под действие общих правил. Фактически в любом эффективном курсе обучения, базирующемся на принципах автоматизма, исключения из правил усваиваются так же легко (а иногда даже и легче), как и то, что подчиняется правилу.

Можно представить себе учителя, настаивающего (из заботы о качестве градации в подаче трудностей), что необходимо отталкиваться от *слова*, а не от *предложения*. Он говорит, что слово легче для усвоения, чем предложение, следовательно, начинать нужно с него. Другие могут сказать: «Вводите сначала легкие слова, а затем трудные». Правильная градация трудностей – не обязательно движение от легкого к трудному, это всегда движение от более важного, полезного или фундаментального к менее важному, полезному или фундаментальному. И что бы ни было единицей речи, ведущие специалисты в области семантики и психологии языка единодушны в том, что ею редко бывает слово, чаще это словосочетание или предложение. Следовательно, начинать со слова плохо не только с точки зрения градации трудностей, но и с точки зрения семантики.

Мы можем услышать от людей, стоящих на позиции принципа градации трудностей, что *письменную* форму языка следует преподавать прежде *устной*. Здесь мы еще раз видим неверное понимание этого принципа и ту же обманчивую «легкость». Если бы градация в подаче трудностей исходила из соображений легкости, то тогда мы должны были бы преподавать географию Португалии прежде географии Британской империи и отложить обучение игре в шахматы до тех пор, пока не будут освоены более легкие крестики-нолики. Научиться читать и писать, может быть, и легче, чем научиться говорить и понимать сказанное, но это не имеет никакого отношения к градации трудностей.

Другим неверным толкованием этого принципа является допущение, что ученик, начав с неправильного, гибридного французского (или какого бы там ни было языка), постепенно, с практикой улучшит свое владение языком. Если это и есть принцип градации, то какая-то его извращенная форма, противоречащая как принципу формирования навыков, так и принципу точности.

Еще один пример неверного понимания данного принципа – обучение взрослых людей детским словечкам прежде обучения обычной форме этих слов. Иногда действительно можно видеть, как двенадцати-тринадцатилетние подростки учат детские стишки, но мы сомневаемся, что можно всерьез утверждать: словам *собака* или *овца* должны предшествовать *гав-гав* или *бя-а-а*.

Рассмотрев примеры неверного понимания принципа градации трудностей, давайте продолжим исследование возможностей применения выдвинутого нами принципа, заверив читателя в том, что их эффективность доказана практикой.

а) *Восприятие на слух должно предшествовать зрительному восприятию.* Весь новый материал должен представляться в устной, а не в письменной форме. Первоначальная отработка звуков должна вестись без опоры на какие-либо графические символы; уши, а не глаза предназначены природой для распознавания и усвоения звуков. Слова должны сначала восприниматься и отрабатываться в устной форме, поскольку письменная форма не помогает, а, наоборот, мешает их хорошему усвоению.

Новые словосочетания и предложения также, по возможности, сначала должны вводиться и усваиваться на слух. Взрослые, которые жалуются, что это слишком трудно, пребывают в заблуждении, что можно слышать глазами.

б) *Восприятие должно предшествовать воспроизведению.* Известно, что учащийся не способен воспроизвести прозвучавший звук, слово или словосочетание, пока он действительно не *услышит* образец, который должен повторить. Существует большая разница между тем, что человек слышит в действительности, и тем, что, как ему кажется, он слышит. Как правило, мы слышим не то, что говорится, а то, что мы ожидаем услышать.

Учащегося необходимо не только учить слушать, но и прилагать максимум усилий к тому, чтобы у него была возможность как следует расслышать звук, слово или словосочетание, которые он потом должен будет повторить. Дайте ему возможность воспринять их со слуха несколько раз, дайте ему сосредоточиться на чередовании звуков безотносительно к их письменной форме или значению. Приложите максимум усилий к тому, чтобы у учащегося было несколько возможностей (через определенные промежутки времени) хорошо расслышать звук, слово или словосочетание, прежде чем просить его повторить образец.

в) *Повторение вслух должно предшествовать чтению.* Так же, как говорению должно предшествовать слушание, чтению должно предшествовать говорение. Прежде чем просить учащегося прочитать с доски или из книги слово, ряд слов, предложение или несколько предложений, давайте сначала попросим его повторить требуемый материал вслед за нами. Если он окажется не в состоянии удовлетворительно повторить произнесенное нами предложение, то он, конечно же, не сможет его и прочитать.

г) *Оперативное запоминание должно предшествовать длительному запоминанию.* Учитель произносит звук или несколько звуков (слово, словосочетание или предложение). Через несколько мгновений учащийся повторяет то, что он услышал; ему нетрудно это сделать, поскольку голос учителя все еще звучит в его ушах; он все еще слышит голос учителя в своем воображении, и ему остается только говорить в унисон с ним. Вид памяти, который позволяет человеку воспроизводить то, что он только что услышал, называется *оперативной памятью*.

Учитель произносит звук или ряд звуков еще раз. На следующий день он просит ученика (без подсказки) повторить то, что тот слышал вчера. У него может получиться, а может и не получиться. Вид памяти, который позволяет человеку воспроизводить то, что он услышал день, несколько или много дней назад, называется *долговременной памятью*.

Давайте убедимся, что мы понимаем разницу между этими двумя видами памяти. Выберем какое-нибудь слово из незнакомого нам языка. Пусть это будет венгерское слово *szenvedni*, значащее *страдать*. Это слово произносится [*`sɛnvɛdni*]; за неимением учителя, давайте повторим его три-четыре раза... Оторвемся от книги и немного подождем... Как, вы говорите, будет *страдать* по-венгерски? [*`sɛnvɛdni*]. Совершенно верно, мы воспроизвели это слово с помощью оперативной памяти. Теперь, допустим,

завтра или через несколько дней мы зададимся вопросом, как сказать по-венгерски *страдать*. Если мы сможем ответить правильно, не заглядывая в книгу, то за это мы должны будем благодарить нашу долговременную память. Если наш пример покажется неубедительным, давайте возьмем словосочетание, предложение, ряд слов; и мы поймем, насколько труднее воспроизвести новый материал, если он уже не звучит в ушах.

Давайте помнить этот эксперимент, обучая других. Когда наши ученики верно воспроизводят (повторяя или переводя) то, что они услышали несколько секунд (или даже минут) назад, – мы всего лишь обращаемся к их оперативной памяти. И давайте не будем ожидать тех же результатов, когда мы попросим их воспроизвести то же самое без нашей помощи на следующий день. Ожидание одинаковых результатов от долговременной и оперативной памяти будет означать неправильное понимание принципа градации трудностей. Давайте предоставим нашим ученикам возможность повторять слышимое необходимое им количество раз; это будет способствовать возникновению у них стойких ассоциаций. И когда позже мы обратимся к их долговременной памяти, результат будет вполне удовлетворительным.

д) *Хоровая работа должна предшествовать индивидуальной*. Прежде чем дать учащемуся задание произвести звук или цепочку звуков, несколько раз отработайте их хором. Потому что первые робкие попытки учащегося могут быть подвергнуты критике или даже осмеянию его одноклассниками, что, конечно же, не способствует достижению хороших результатов. Дайте возможность ученикам попробовать свои силы одновременно, а после того, как они немного потренируются и почувствуют себя увереннее, позвольте им воспроизводить поодиночке то, что они уже озвучили вместе.

е) *Тренировочная работа должна предшествовать самостоятельной*. Возможно, это самое важное положение из того, что касается принципа градации трудностей. Существует большое количество самых разнообразных *тренировочных* упражнений. Некоторые из них предназначены для того, чтобы научить человека воспринимать на слух и различать звуки, из которых состоит язык; другие предназначены для выработки произношения; существуют специальные упражнения для выработки беглости речи. Вопросно-ответный метод включает в себя много интересных упражнений; существуют также различные формы упражнений на выполнение команд, на умение переводить, на выполнение различных видов конверсии, на знание грамматики. Всем им присущи такие общие черты, как систематичность, организованность, и все они создают благодатную почву для планирования – работы методичной, спокойной, длительной, не терпящей суеты. Большинство видов упражнений составлены и выполняются таким образом, чтобы предотвратить возможность возникновения вредных навыков у учащегося. И действительно, если все идет по плану, то вероятность ошибки почти полностью исключена.

Самостоятельная работа во всех ее проявлениях – беседа, перевод, сочинение – во многом отличается от тренировочной. Эти виды работы, когда они выполняются нетренированным человеком, представляют жалкое зрелище. Если учащийся не имеет соответствующей подготовки, то его самостоятельная работа будет базироваться на таком неестественном и вредном явлении, как дословный перевод с родного языка. Нетренированный француз будет говорить и писать не на английском языке, а на англоязычном французском. Не имея языковых навыков, присущих английскому языку, он будет отливать свои мысли в формы французского языка, и каждый раз, когда не сможет подобрать в английском языке эквивалента французским словам и выражениям, он будет терпеть фиаско.

Самостоятельная работа, выполняемая без соответствующей подготовки, есть работа неэффективная, пустая и бестолковая; она влечет за собой формирование почти всех неправильных навыков, столь характерных для среднего ученика, сводящих на нет все его усилия.

XI. ПРОПОРЦИОНАЛЬНОСТЬ

Занимаясь любым делом, в том числе изучением иностранного языка, необходимо руководствоваться чувством пропорциональности: в целях достижения единого целого различными сторонами предмета необходимо уделять то внимание, которое соответствует их значению. Если посвятить слишком много времени и сил какому-то одному аспекту языка, то это произойдет в ущерб равному по значению или даже более важному аспекту. Например, необходимо много работать над пониманием быстрой и идиоматичной речи носителей языка; но если это займет все наше время, то мы не сможем больше ничего сделать и не научимся ни разговаривать, ни читать, ни писать. Это будет явным нарушением принципа пропорциональности. Необходимо обладать некоторыми познаниями в области грамматики изучаемого языка; но если мы все три года будем учить только грамматику, то снова нарушим данный принцип.

Мы по своей природе склонны уделять повышенное внимание тому, что представляет для нас интерес, и недостаточное – тому, что нас не интересует. Такое отношение характерно для нашего века узкой специализации: специалист по интонациям будет думать только об интонациях, все же остальное будет иметь для него второстепенное значение; фонетист может быть настолько убежден в исключительной важности тренировки речевого и слухового аппаратов, что все остальное будет отвергаться им как банальность; грамматист полностью сосредоточится на склонениях и спряжениях, а звуки и интонации для него попросту не будут существовать; специалист в области семантики будет настолько поглощен значениями слов, что все остальное принесет в жертву своей науке.

Самым типичным примером подхода, страдающего отсутствием пропорциональности, является, конечно, орфографист старой закалки: для него язык – есть не что иное, как свод орфографических правил; произношение для него – это интерпретация написанного; грамматика – раздел орфографии, а смысл слова в значительной степени зависит от того, как это слово пишется. В наше время гонений на орфографистов следует ожидать шараханья в другую крайность, и уже можно найти учителей, приветствующих орфографические ошибки как признак здорового преобладания фонетики.

Гонение на чрезмерное увлечение переводом уже привело к чрезмерному увлечению прямым методом.

Тем не менее иногда бывает необходимо уделить повышенное внимание отдельным сторонам изучения иностранного языка, особенно когда мы боремся с некоторыми перекосами. Если учащийся склонен переоценивать значение орфографии и недооценивать значение фонетики, исключение орфографии из программы его обучения будет вполне оправданным. Если он чрезмерно увлечен грамматикой и анализом, возможно, мы сочтем нужным для восстановления равновесия дать ему больше семантики и подсознательного усвоения. С учащимся, который отказывается запоминать слово до тех пор, пока не увидит его написанным, нам придется, по всей видимости, в ущерб всему остальному позаниматься некоторое время исключительно устной работой и фонетическим письмом.

Таким образом, принцип пропорциональности не подразумевает ни *равного* отношения ко всем сторонам предмета, ни даже какого-то их фиксированного соотношения; он лишь предполагает необходимую долю внимания каждому вопросу в круге проблем и предметов, чтобы их знание учащимся являло собой единое целое.

Видение конечной цели учащегося является главным условием соблюдения принципа пропорциональности. Если разговорный язык является

единственной целью учащегося, то чувство меры подскажет необходимость исключить в значительной степени изучение традиционной орфографии.

Конечная цель большинства учащихся четырехгранна:

1. Понимать быструю речь носителей.
2. Говорить на иностранном языке, как носители.
3. Понимать письменную речь носителей (т.е. уметь читать на иностранном языке).

4. Уметь писать на иностранном языке, как носители.

Каждая из этих четырех сторон требует специальных методов обучения. Метод или прием, при помощи которого можно быстро научить человека понимать со слуха иностранный язык, окажется неэффективным при обучении письму. С другой стороны, никакое количество письменных упражнений не научит его понимать быстрой речи носителей. Если владение устным языком является большим подспорьем при обучении письменному (что является общеизвестным фактом), то умение читать не подразумевает успехов в устной речи. Слишком много или слишком мало внимания любой из этих четырех сторон является нарушением принципа пропорциональности.

Нарушением данного принципа является также недооценка или переоценка любого из пяти главных разделов практического языкознания: фонетики, орфографии, морфологии, синтаксиса и семантики. Позвольте дать их краткое описание, чтобы убедиться, что мы понимаем суть каждого из них и умеем их различать.

Фонетика учит узнавать и произносить звуки, из которых состоит звуковой строй данного языка; она учит различать схожие звуки одного языка и близкие по звучанию звуки разных языков.

Орфография (с примыкающей к ней орфоэпией) учит правильно записывать усвоенное на слух; она также учит произносить вслух то, что видит глаз в виде орфографического текста.

Морфология учит пользоваться приставками, суффиксами и окончаниями, учит образовывать множественное число из единственного, винительный падеж из именительного, различные формы глагола из инфинитива; раскрывает большинство тайн склонения и спряжения; к этому разделу примыкает этимология, наука о происхождении слов.

Синтаксис учит соединять слова в предложения, образовывать грамматические времена, грамматические обороты, главные и придаточные предложения; учит местонахождению членов предложения, согласованию слов и грамматических времен; показывает, чем отличаются предложения, образованные по правилам, от исключений. Этот раздел языкознания, будучи систематизированным (в соответствии с принципами специальной науки, которой присвоено имя «эргоника»), показывает нам, как составить наибольшее количество предложений из наименьшего количества слов.

Семантика учит понимать смысл слов, изменяемых частей слова и словосочетаний; показывает, как облечь в слова мысль, как подобрать подходящее по смыслу слово или выражение, понять смысл услышанного или прочитанного. Именно она учит различать стили речи и диалекты, видеть разницу между разговорным и книжным языком и не употреблять один вместо другого.

Если судить по среднему учителю и среднему языковому курсу, то принцип пропорциональности нарушается следующим образом:

- а) Полное отсутствие фонетики.
- б) Слишком много орфографии или орфоэпии.
- в) Слишком много морфологии.
- г) Слишком мало синтаксиса.
- д) Отсутствие семантики.

Принцип пропорциональности может нарушаться при отборе словарного состава и грамматического материала. Включение в первые уроки сравнительно редких, устаревших и бесполезных слов и словосочетаний, при

исключении самых употребительных и полезных, является нарушением не только принципа градации трудностей, но и принципа пропорциональности. Сохранению необходимых пропорций между разными частями речи обычно уделяется слишком мало внимания. Существуют законы, устанавливающие довольно-таки точное соотношение количества существительных, глаголов и прилагательных применительно к любому словарному запасу, и с возрастанием внимания к данному виду статистики эти законы станут яснее и понятнее. Необходимо отметить и прискорбную тенденцию отдавать предпочтение словам, имеющим узкоутилитарное значение (таким, как названия растений, животных, частей тела, инструментов, утвари, и им подобных слов), совершенно необоснованно игнорируя слова общего назначения, которые могут употребляться в любом контексте и подходят к любому предмету. Это особенно печально, если учесть, что основу любого текста (приблизительно 80 – 90%) составляют именно эти общие слова.

Пропорциональность должна соблюдаться при определении соотношения тренинга и самостоятельной работы, перевода и беспереводной работы, интенсивного и экстенсивного чтения, хоровой и индивидуальной работы; весь предмет может быть пропорциональным или непропорциональным. Учитель иностранного языка и методист должны строго следить за соблюдением этого принципа.

XII. КОНКРЕТНОСТЬ

Такие выражения, как *например* или *к примеру*, очень распространены в нашей речи. Когда мы слышим чьи-либо объяснения, то одно из них обязательно встретится, и даже не раз. Объясняя что-нибудь, мы обязательно несколько раз используем одно из приведенных выше выражений, и это действительно так, наша уверенность вполне обоснованна. Причина употребления этих фраз очевидна: мы делаем это каждый раз, когда подсознательно чувствуем, что высказались недостаточно ясно. Мы понимаем, что выразились слишком туманно, и хотели бы облечь свою мысль в более конкретные формы; мы ощущаем потребность в *конкретности*. По той же причине мы используем такие выражения, как *иначе говоря*, *другими словами* или *так сказать*. Чувствуя, что нашим объяснениям не хватает ясности, мы даем дополнительные пояснения с целью конкретизировать свою мысль.

Суть принципа конкретности выражается афоризмом: «Пример лучше наставления». Интуитивно мы чувствуем, что так оно и есть, что подтверждается и нашим опытом. Вспомним, что зачастую от нескольких типичных примеров бывает больше пользы, чем от самых многословных определений и пространных описаний. Психологи подтвердят правоту наших наблюдений, поскольку один из главных принципов обучения гласит, что мы должны двигаться к абстрактному от конкретного.

Но принцип конкретности идет дальше: он не только констатирует, что к каждому правилу необходимо давать примеры, он определяет различные виды и степени конкретности. Помимо того, что пример конкретнее правила, один пример может быть конкретнее другого. Так давайте отбирать более конкретные примеры, которые будут способствовать созданию прочных смысловых ассоциаций. Конкретность будет служить главным определяющим фактором при отборе словаря на начальном этапе обучения; этот принцип будет подталкивать нас к выбору слов и выражений, тяготеющих к «прямой» работе. Тем не менее он не будет единственным фактором, ведь если мы ограничимся только этими словами, то нарушим принцип пропорциональности.

Радикальные сторонники «прямого метода» понимают конкретность странным образом, они приравнивают ее к принципу беспереводного обучения и полного исключения родного языка из процесса обучения. Они полагают, что, если на уроках французского языка учитель не будет говорить по-английски, то это будет способствовать более конкретному усвоению французского. В некоторых случаях это действительно так, но можно привести и противоположные примеры.

Существуют четыре и только четыре способа введения значения иноязычной речевой единицы:

1) *Прямая ассоциация*, когда мы указываем на предмет или на его изображение, знакомя учащегося с существительным или местоимением; выполняем действие, знакомя его с глаголом; указываем на свойство предмета, знакомя с прилагательным; или когда мы различными способами демонстрируем то, что обозначает предлог места или некоторые категории наречий.

2) *Перевод*, когда мы даем вводимой единице иностранного языка ближайший по смыслу эквивалент родного.

3) *Определение*, когда мы даем синоним или парафраз слова или словосочетания либо описание того, что они обозначают.

4) *Контекст*, когда мы употребляем речевую единицу в предложении, из которого становится понятным ее смысл (например: Январь – *первый* месяц зимы; Лондон – *столица* Англии).

Эти четыре метода, или вида, семантизации речевой единицы даны здесь в порядке соответствия принципу конкретности. Тем не менее, в некоторых случаях перевод будет конкретнее прямой ассоциации. Перевод сам по себе необязательно менее конкретен; он может быть менее конкретным по сравнению с хорошей возможностью установить прямую ассоциацию, но он, несомненно, более конкретен, чем громоздкое или туманное определение либо неясный контекст.

Следующие положения могут служить конкретным примером претворения принципа конкретности в жизнь.

1) Пусть пример предшествует правилу или вообще заменяет его. Хороший пример может так полно воплотить в себе правило, что оно становится ненужным.

2) К каждому важному правилу давайте *много* примеров. Преподаватель слишком часто полагает, что один пример дает полное представление о предмете, в то время как в действительности мы приходим к пониманию применения любого правила только путем выделения (сознательного или подсознательного) общего элемента во многих примерах.

3) Вводя или рассматривая особенности употребления существительных, в качестве примера выбирайте существительные, означающие различные предметы, которые можно найти в классе, и постоянно показывайте их или указывайте на них. Демонстрация карандашей, ручек или книг способствует усвоению принципов склонения.

4) Вводя или рассматривая особенности употребления глагольных форм, в качестве примера выбирайте такие глаголы, как *взять, положить, видеть, идти, приходиться, сидеть, вставать* и т.д., т. е. такие глаголы, которые можно выполнить. Понять и запомнить различия между настоящим, прошедшим и будущим временами глагола намного легче, если учитель проиллюстрирует их действием.

5) Вводя или рассматривая особенности употребления прилагательных, в качестве примера берите такие слова, как *черный, белый, большой, маленький, круглый, квадратный* и т.д., и избегайте традиционных – *хороший, плохой, красивый, ленивый, старательный* и т.д.

6) Вводя или рассматривая особенности употребления и семантической ценности предлогов, по мере возможности старайтесь выбирать такие из них, как *в, на, под, над, перед, за, около* и т.д. Все это очень удобно продемонстрировать на примере спичечного коробка и спички (*в коробке, на коробке, под коробком* и т.д. и т.д.).

7) Выбирайте как можно больше примеров из жизни, примеров, обусловленных окружающей обстановкой. Объясняя употребление прямого и косвенного дополнения, не обращайтесь к воображаемым фермерам, дающим воображаемый овес воображаемым лошадям, а давайте учащимся книги, карандаши, ручки, берите эти предметы у них и комментируйте свои действия. Объясняя употребление активного и пассивного залогов, говорите не об отцах, задающих порку сыновьям, и выпоротых мальчиках, а о написании слов и написанных словах или о говорении на английском языке и сказанном по-английски.

8) Заставляйте учащегося как можно чаще пользоваться формой, которую он только что усвоил. Когда вы научите его говорить: *Я не понимаю*, предоставьте ему возможность использовать это слово. Если вы вводите выражение: *Пора заканчивать*, проследите за тем, чтобы он употребил его в конце урока.

9) Поощряйте учащихся широко пользоваться жестом. На начальном этапе они должны качать головой из стороны в сторону, произнося отрицательное предложение, поднимать брови, произнося вопросительное, и употреблять другие подходящие жесты для таких слов, как *здесь, там, мне, тот, эти* и т.д.

Словом, соблюдение принципа конкретности заключается в употреблении большого количества, лавины живых, затрагивающих личный интерес примеров.

XIII. ИНТЕРЕС

Мы постоянно делаем упор на особой роли тренировочных упражнений, механической работы, достижения автоматизма, выработки навыков. Так что могло показаться, что те формы работы, которые больше всего нравятся среднему ученику, нами злорадно порицаются. Могут даже сказать, что «автору доставляет дикое удовольствие упрекать учителя и учащегося, как только те соберутся заняться чем-нибудь интересным, мешать им, как только они задумают что-нибудь требующее работы интеллекта, сбивать их на путь рутины и зубрежки. Он помешался на «автоматичности», «пассивности», «механичности», «подсознательном усвоении» и заикнулся на мысли, что изучение иностранных языков, подобно этой жизни, должно быть сплошной нудной обыденщиной».

Мы охотно сознаемся в своей непоколебимой приверженности упражнениям и тренингу на приобретение навыков и не устанем повторять в свое оправдание, что практическое изучение иностранного языка, овладение любой формой живой речи есть не что иное, как процесс приобретения навыков. Нужно смело и честно смотреть фактам в лицо: иностранным языком можно овладеть только через усвоение языкового материала, а не через изучение интересных сведений о нем.

Но все обстоит не так уж и плохо. Мы готовы опровергнуть бытующее мнение, что добросовестная тренировка *является* скучной и неинтересной, и если у некоторых учителей она и получается такой, то это уже их вина. Те, кто видел уроки, являющиеся воплощением перечисленных здесь принципов, неизменно находят эти уроки (пользуясь их собственными словами) «живыми», учащихся – увлеченными, а учителей – преисполненными энтузиазма.

Совершенно очевидно, что каждый урок должен быть как интересным, так и эффективным. Не многие способны хорошо учиться, не питая интереса к изучаемому предмету. Ожидание поощрения и страх наказания – тоже, конечно, стимулы, но стимулы очень слабые по сравнению с интересом. Если данный метод – локомотив изучения иностранных языков, то интерес – топливо, на котором он движется (что, впрочем, относится к любому методу обучения). Как бы ни были хороши часы, они не будут ходить без заводной пружины; как бы ни был эффективен метод, он не будет работать до тех пор, пока мы не заинтересуем учащегося. Эти положения, конечно, трюизмы и не требуют доказательств. Спор идет о средствах возбуждения и поддержания интереса, вот здесь как раз и начинаются разногласия.

Необходимо еще добавить, что интерес может быть глубинным и поверхностным. Предмет может быть интересен сам по себе, а может вызывать подобие интереса, в зависимости от некоторых привходящих обстоятельств, таких, как надежда на поощрение или боязнь неудачи, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Поговорим о глубинном интересе. Относительно интереса существует одно заблуждение, которое является причиной многих ошибок и неудовлетворительного преподавания. Суть этого заблуждения, будучи слегка утрированной, выглядит следующим образом: «Предмет обучения можно сделать интересным, заменив предмет обучения». Очевидна абсурдность утверждения, что изучение французского языка можно сделать интересным, преподавая вместо него геометрию, или что интересной математику можно сделать, заменив урок математики уроком истории. И тем не менее нечто подобное в той или иной форме происходит довольно-таки часто.

Скажем, требуется, чтобы учащийся научился понимать разговорный французский, английский или китайский язык. Вследствие существующего мнения, что необходимые в этом случае фонетические и устные упражнения

являются неинтересными, мы подменяем предмет и будем учить либо *читать* на французском, английском, китайском языке, либо анализировать эти языки, либо составлять предложения на этих языках. Может быть, чтение, анализ и конструирование некоторым людям будут интереснее, чем тренировка слуха и запоминание устного материала, но допустимость такой замены вряд ли требует комментария. Если мы хотим научиться читать, то давайте будем читать; если мы хотим заниматься аналитической работой, то давайте будем анализировать; но если нашей целью является *устный* язык, то бесполезно забавляться работой, не приближающей к цели.

«Имитация – такая монотонная, скучная и неинтересная работа. Давайте лучше переведем произведение какого-нибудь писателя». «Меня не вдохновляет изучение разговорного языка: я предпочитаю литературный». Очень хорошо, о вкусах не спорят, мы лишь просим определиться с тем, что вы на самом деле собираетесь изучать и какова ваша истинная цель; выяснив это, мы решим, как сделать ваш путь легким и приятным. Дорога в Лондон может быть, а может и не быть интересной, но если вам нужно попасть именно в Лондон, то нет смысла брать билет на остров Уайт или в Шотландию, каким бы интересным такое путешествие ни было.

Основной тенденцией современного образования является движение к методам, делающим обучение интересным; к методам, умно использующим возможности ума, развивающим умственные способности, способствующим формированию умозаключений; к методам, ведущим учащегося от обычного, знакомого и известного к познавательному, незнакомому и неизвестному. География – это уже отнюдь не заучивание списка географических названий; история – не перечень дат; арифметике учат, играя в кубики; химия представлена серией лабораторных опытов; ботаника и природоведение изучаются в поле. Устаревшая зубрежка заменяется методом самостоятельных открытий; учитель представляет необходимые данные, а ученик формулирует правило; учитель предлагает проблему, а ученики ломают голову над ее решением. Все это необычайно интересно и в целом очень здорово.

Проблема лишь в том, что эти интересные, развивающие методы никак не способствуют выработке навыков и автоматизма; да они, собственно, для этого и не предназначены.

В стенографии не достичь мастерства методом самостоятельных открытий, а способность быстро и хорошо печатать на пишущей машинке никак не может быть следствием эвристического подхода. Математика – это наука, но твердое знание таблицы умножения – это искусство, в котором не достичь мастерства, лишь играя в кубики.

«Заучивание таблицы умножения – противная зубрежка; давайте сделаем его интересней, изучая вместо таблицы умножения теорию чисел!» «Разучивать гаммы так скучно и неартистично; давайте заменим эту гимнастику для пальцев теорией гармонии!» «Заучивать предложения и делать эти упражнения так скучно; давайте вместо этого займемся анализом текста и попробуем свои силы в написании сочинения!»

Как мы знаем и в чем уже имели возможность убедиться, изучение иностранного языка по своей сути является процессом формирования навыков, *искусством*, а не *наукой*, а если мы относимся к искусству как к науке, то мы, путая одно с другим, создаем благодатную почву для всякого рода заблуждений. Языкознание – это наука; преподавание иностранных языков, по большей части, – это наука, но практическое изучение иностранных языков – нет; давайте, стремясь сделать наш предмет интересным, будем исходить из этой фундаментальной истины.

В чем же состоит то главное, что способствует интересу? Ниже мы приводим шесть обоснованных и выверенных факторов, назначение которых – вызвать если не энтузиазм, то, по меньшей мере, интерес, не нарушая ни одного из восьми остальных ключевых принципов. Вот они:

- 1) Устранение причин замешательства.
- 2) Ощущение достигнутых успехов.
- 3) Соревновательность.
- 4) Игровой характер упражнений.
- 5) Правильные отношения между учителем и учеником.
- 6) Разнообразие.

1) *Устранение причин замешательства.* «Я не понимаю, о чем идет речь! О чем учитель говорит? Что значат эти новые слова и как они употребляются? Для чего все это? Зачем мне все это нужно? Как я ненавижу этот урок!»

Приходилось ли вам когда-нибудь слышать нечто подобное? Приходилось ли самому говорить? Положение человека, делающего подобные замечания (вслух или про себя), безнадежно: тут успехом и не пахнет; они говорят о полном отсутствии интереса. Каковы причины подобного отношения и как его изменить? Может быть, дело в сложности предмета? Нет, конечно же, нет, потому что иногда и самый трудный предмет, даже для учащегося со средними способностями, может оказаться весьма захватывающим; трудность зачастую добавляет привлекательности работе и может даже способствовать повышению интереса. Трудность предмета не всегда бывает неблагоприятным фактором. А вот замешательство – неизменно!

Между трудной работой и работой, приводящей в замешательство, – огромная разница. Что касается трудностей, то они должны быть, и даже в значительном количестве, а вот замешательства не должно быть вовсе.

Новые методы часто вызывают замешательство у тех, кто привык к старым; незнакомая грамматика обескураживает тех, кто привык думать, что все языки на свете имеют один грамматический строй. Многих сбивает с толку, что в любом языке имеются грамматики литературного и разговорного языков, которые существуют бок о бок, во многом исключая друг друга; это особенно смущает тех, кто никогда не изучал разговорной речи. Легкие вещи и легкие системы приводят в более сильное замешательство, чем трудные, если человек в той или иной мере знаком с трудной системой. Тому, кто годами борется с трудной и запутанной орфографией, фонетическая транскрипция – образец простоты и легкости – может показаться обескураживающе трудной. Большая часть возникающих затруднений может быть отнесена на счет предубеждений или предвзятых мнений относительно природы языка. Вот почему (при прочих равных условиях) дети испытывают меньшую скованность при обучении устной форме иностранного языка, чем взрослые: у детей таких предубеждений либо немного, либо совсем нет.

Существуют два пути устранения причин замешательства. Один из них – предоставлять возможно более ясное объяснение важнейших положений, способных произвести смятение в умах учащихся; другой – тщательная градация трудностей. Если учащийся схватывает суть проблемы или ряда явлений и если программа обучения спланирована правильно, то не будет как замешательства, так и озадаченных учащихся.

Бывают особые случаи, когда учитель находит необходимым привнести элемент легкой таинственности. Для удаления некоторых нежелательных ассоциаций иногда приходится применять особые приемы; «загадочные слова» и «загадочные предложения» зачастую бывают полезными для того, чтобы разрушить неверные ассоциации и неправильные языковые навыки. Но эта намеренная загадочность, остающаяся тайной лишь до поры до времени, не имеет ничего общего с неразрешимыми головоломками, которые часто становятся причиной отчаяния и растерянности.

Ведутся споры относительно того, следует ли вообще применять объяснения при обучении языку. Некоторые заявляют, что школьнику и взрослому надо давать теории не больше, чем мы даем ее полуторегодовалому ребенку. Маленький ребенок, утверждают они, учится говорить на языке, который он слышит, посредством одного лишь

подражания; он не изучает теории и не понимает объяснений. Зачем тогда вообще что-то объяснять?

По нашему мнению, главным назначением объяснений является предотвращение состояния растерянности. Подходящие объяснения могут способствовать, а могут и не способствовать прогрессу (возможно, в долгосрочной перспективе в основном нет), но они, несомненно, служат удовлетворению природного любопытства, которое, если ему не давать пищи, станет причиной замешательства и, как следствие, потери интереса со стороны учащегося.

Можно добавить (хотя это и не относится к обсуждаемому вопросу), что простые и рациональные объяснения составляют существенную часть «коррективного курса».

Что же касается второго вида устранения фактора замешательства, а именно, соответствующей градации трудностей, то мы отсылаем читателя к главе X.

2) *Ощущение достигнутых успехов.* Любая работа становится интересней, если видны ее результаты. Ощущение неудовлетворенности, столь губительное для интереса, возникает тогда, когда, несмотря на все наши старания, мы, как нам кажется, не приближаемся к цели. Статистика, составленная на основе исследований в области психологии обучения, показывает, что периодически наступает состояние, когда движения вперед не видно, в результате чего наблюдается снижение интереса. В такие периоды (которые на языке специалистов называются «плато») многие взрослые люди прекращают занятия вследствие неудовлетворенности работой и выбывают из борьбы.

Причиной возникновения такого плато, очевидно, является неправильная градация трудностей; учащийся перегрузился и временно получил больше материала, чем он смог усвоить; он работал слишком быстро для своих способностей приобретать навыки, и ему требуется время, чтобы как следует переварить полученный материал.

Отблеск новизны всегда способствует интересу к новому предмету, и на начальном этапе у учащегося часто возникает завышенное представление о собственных достижениях. Когда же ощущение новизны проходит, наступает реакция, за которой следует период депрессии.

Следовательно, для того чтобы учащийся всегда чувствовал, что он движется вперед, в целях подпитки его интереса необходимы тщательное планирование курса обучения, систематическое и регулярное повторение пройденного материала и постоянный рост уровня достижений.

3) *Соревновательность.* Дух соперничества придает интерес учебе. Боязнь отстать от одноклассников или соперников, чувство удовлетворения от собственного лидерства и надежда стать или оставаться лидером являются факторами, которые нельзя сбрасывать со счета. Это одно из главных оправданий существования экзаменов, тестов и листов успеваемости.

4) *Игровой характер упражнений.* Занимаясь с маленькими детьми, можно значительно повысить интерес к предмету, применяя упражнения, настолько напоминающие игры, что учащиеся не будут даже знать, что они делают – играют или работают. Игры, подобные шахматам, почти ничем не отличаются от многих предметов, изучаемых в школе, а многие виды головоломок почти идентичны математическим задачам. Проблема только в том, что языковые игры не могут в достаточной степени способствовать процессу формирования навыков. Некоторые игры вообще ничего не дают в этом плане, даже можно представить себе игры, которые могут и помешать этому процессу. Как бы то ни было, если учитель помнит о необходимости формирования навыков, то в нужный момент позволительно ввести такие виды упражнений, как «выполнение команд» или «живая грамматика», имеющих подлинную образовательную ценность и способных в то же время придать дополнительный интерес предмету.

5) *Правильные отношения между учителем и учеником.* «Я больше не хожу на французский язык. Мой преподаватель, мистер Антел, уехал, а новый мне не нравится, мне у него было неинтересно, и я бросил занятия. Не скажу, что он плохой, но с мистером Антелом у нас все было по-другому; новый учитель преподает не так, и у нас почему-то не сложились с ним отношения».

«Мне нравятся уроки французского языка; у мистера Антела они такие интересные; он так хорошо все объясняет, и мы никогда не боимся переспросить, если что-то неясно. Даже если мы скажем что-нибудь не так, он никогда не смеется над нами. Он всегда понимает, что мы хотим сказать, и всегда знает, как нам помочь. Я раньше совсем не любил французский. У нас раньше был другой учитель; его совсем не хотелось слушать, он никогда нас не понимал».

Эти мнения двух людей (взрослого и школьника) дают нам ясное представление о том, почему им интересно учиться у мистера Антела.

6) *Разнообразие.* Весь урок идет выполнение однотипных упражнений. На следующем уроке выполняется другой вид однотипных упражнений. Третий урок посвящается третьему виду подобных упражнений. Четвертый урок – еще час зубрежки другого материала. Пятый и шестой уроки также посвящены двум другим видам механической работы. Общий результат – шесть скучных и однообразных уроков.

Другой случай. Дается шесть уроков. Каждый урок разбит на шесть отрезков по десять минут. Каждый отрезок посвящен различным видам механической работы или упражнений. Общий результат – шесть довольно интересных уроков.

Вовсе не обязательно, чтобы каждый урок состоял только из упражнений и механической работы; на каждом уроке всегда можно найти время, чтобы послушать живую речь; на каждом уроке всегда есть место интересному объяснению, разговору об интересных явлениях и использованию приемов, которые всегда вызывают острый интерес у учащихся. Однако если приходится выполнять формы работы, которые представляются менее популярными или не такими оживленными, если повторение списка слов и пересказ наизусть группы предложений навеивает скуку, то мы можем компенсировать временное отсутствие оживления дополнительной порцией разнообразия.

Простая перемена занятия уже способствует интересу, даже если предстоящая работа не обещает быть особенно интересной; разнообразие разгонит скуку, с которой может ассоциироваться механическая работа. Предположим, что нам приходится, по той или иной причине, выполнить не пользующееся особой популярностью упражнение; мы можем поместить его между двумя любимыми формами работы, и злосчастные десять минут пролетят незаметно.

Мы коснемся этой темы еще раз при рассмотрении девятого принципа (Множественность подходов). Мы увидим, как соотносится эта теория с вопросом о разнообразии и вызываемом ею интересе.

XIV. РАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА

Одно из самых больших различий между старым способом преподавания иностранных языков и новым, постепенно пробивающим себе дорогу, заключается в том, что можно назвать «порядком подачи материала». Это выражение и обозначаемый им принцип на данной ступени знания не имеют еще устоявшегося определения; его значение размыто, поскольку он может быть применен как к общей программе обучения, так и к любой ее части. Может показаться, что этот принцип перекликается с принципом градации трудностей, но он имеет несколько иной предмет, поскольку можно себе представить много разных порядков подачи материала, и каждый из них будет хорошо или плохо спланирован.

Обозначим этим выражением тот порядок, в соответствии с которым нужно иметь дело с различными сторонами и аспектами языка. Можно идти от письменного языка к устному, а можно от устного к письменному; можно начать с систематической тренировки органов речи и слуха, а можно оставить ее на более поздний этап; можно рекомендовать использование фонетической транскрипции, а можно отказаться от нее вовсе; можно изучать систему интонаций, а можно не затрагивать ее; можно идти от слова к предложению, а можно взять за исходную точку предложение; можно преподавать исключения из правил на начальном этапе, а можно не делать этого; можно требовать произносить слова медленно и отчетливо, а редуцированные, краткие формы оставить на более поздний этап. Нам предстоит серьезный разбор этих и многих других пар альтернатив; мы должны будем взвесить их преимущества и недостатки, не упуская из виду нашей цели – обеспечение быстрого и постоянного прогресса. Все перечисленные выше альтернативы были и остаются предметом острых дискуссий и разногласий; каждой из сторон есть что сказать, и доводы каждой из них кажутся убедительными, правда, до тех пор, пока мы не узнаем мнения другой стороны. Давайте исследуем затронутые нами проблемы, поместив противоположные точки зрения в параллельные колонки. Для удобства при рассмотрении каждого вопроса аргументы старой школы приводятся слева, а современной – справа.

Что первично, письменная или устная речь?

Самая стабильная форма речи – письменная; речь одного человека отличается от речи другого; говор одной местности отличается от говора другой, письменный же язык един для всех. Письменная форма – это квинтэссенция языка, его сокровищница. Устный язык, жалкое подобие письменного, в той или иной степени уродуется и изменяется жаргоном, диалектом и огрехами индивидуального произношения.

Понятие «бесписьменный язык» звучит почти как логическая несообразность, поскольку язык, не имеющий литературы, может быть только варварским, с примитивной структурой, бедным словарем и слабыми средствами выражения.

Когда ребенок идет в школу, он начинает изучать родной язык на основе письменности. Он начинает с

Единственной подлинной формой речи является устная речь. Это и есть живой язык. Задолго до того, как стать письменными, все языки были устными. Письменность – сравнительно недавнее изобретение, и прав называться душой языка она имеет не больше, чем стенография.

Письменная форма языка искусственна; только устная форма следует естественному ходу эволюции, постоянно освобождаясь от архаичных и вышедших из употребления образований. Устный язык – это символ жизни, поскольку языки, сохранившиеся лишь в письменном виде, считаются мертвыми.

Факты говорят об обратном. Большинство, если не все, из исследованных языков, не имеющих письменности, оказались на удивление богатыми. Например, у языка группы племен банту грамматическая структура сложнее, чем у латинского или греческого, и богатейшие синтаксическая и семантическая системы.

К тому времени он уже прекрасно владеет разговорным языком, включающим в себя сложную фонетическую систему, не имеющую отражения в

алфавита.	письменном языке, и сложнейшую безукоризненную систему интонаций, не имеющую отношения к орфографии.
Только письменный язык имеет грамматику.	Если письменный язык имеет грамматику письменного языка, то устный язык имеет грамматику устного языка.
Письменную форму слова выучить легче, чем устную, поскольку она всегда перед глазами, а звучащее слово неосознано и мимолетно.	Если мы будем учить письменную форму слова, то мы не сможем ни понимать звучащую речь, ни говорить .
Зрительный образ легко превратить в звуковой. Если мы будем знать, как пишется слово, то для нас не составит большого труда научиться произносить его.	Факты опять говорят об обратном. Превращение зрительного образа в звуковой – самое трудное в изучении иностранного языка. Если мы будем уметь произносить слово, то научиться узнавать и воспроизводить его письменную форму для нас вообще не составит никакого труда.

Следует ли начинать с упражнений на тренировку органов речи и слуха?

Нет. Они имеют сомнительную ценность. В конце концов большинству учащихся удастся научиться понимать и изъясняться без этих необязательных и причудливых вспомогательных средств.	Непрерывно. Если преподавание ведется без этого фундамента, вся последующая работа пойдет неправильно.
Маленькому ребенку не приходится их делать в процессе усвоения родного языка, и тем не менее он слышит и говорит правильно.	Маленький ребенок колыбельного возраста ничего другого, кроме них, и не делает. Он слушает и подражает, сначала неуверенно, затем с большим мастерством, узнавая и воспроизводя как отдельные звуки, так и сложные их сочетания.
Эти упражнения скучны и однообразны; они предназначены для того, чтобы убить всякий интерес и вызвать у учащихся отвращение к процессу изучения иностранных языков.	Эти упражнения все находят необычайно интересными, и они способствуют приданию дополнительной привлекательности изучению иностранного языка.
Немногие преподаватели иностранного языка имеют хорошее произношение, вследствие чего большинство из них, проводя такие тренировки, будут прививать учащемуся вредные навыки.	Учителю, не имеющему хорошего произношения, вообще нельзя доверять учить других, поскольку тот, кто не умеет правильно произносить звуки, не может быть квалифицированным учителем.
Бесполезно пытаться систематически преподавать звуки, поскольку существуют региональные и индивидуальные различия произношения.	Образцом может служить любое нормальное произношение, при условии, что это речь образованного человека. Поскольку, не имея образца, учащийся будет говорить на иностранном языке звуками родного языка.

Допустимо ли применение фонетической транскрипции?

Конечно нет, по многим причинам.	Конечно, допустимо, по многим причинам.
Она необычайно трудна; те, кто давно учат иностранные языки, даже с абсолютно новым для себя алфавитом, находят фонетические системы такими запутанными, что были вынуждены отступить.	Она необычайно легка; маленькие дети без труда, с готовностью осваивают ее. Трудности возникают только у тех, кто не хочет или не может приобретать новые навыки. Язык – такая сложная вещь, что мы не должны пренебрегать ничем, что могло бы облегчить работу.
На то, чтобы выучить эти необычные символы, придется потратить недели, если не месяцы.	Полдюжины новых знаков, в дополнение к взятым из обычного алфавита, можно выучить без особого труда. Даже такой трудный «орфографический алфавит», как русский, можно освоить в несколько дней.
Данный процесс целиком неестествен и	Любое письмо является неестественным процессом в

противоречит всем языковым законам.	том смысле, что оно не может выполняться человеком инстинктивно, и ему, как и любому искусству, приходится учиться. Тем не менее из всех систем письма фонетическая – самая логичная и естественная.
Это пытка для глаз.	Большинство фонетических алфавитов проще, чем, к примеру, немецкий или русский.
Изучение искусственного алфавита – бесполезная трата драгоценного времени.	Изучение совершенно естественного алфавита само по себе имеет образовательную ценность. Он является воплощением идеи фонетического письма, одновременно служа существенным подспорьем для изучения любого количества иностранных языков.
Очевидно, что пользование фонетическим алфавитом принесет путаницу при изучении традиционного правописания.	Опыт показывает, что те, кто учились читать и писать на иностранном языке, после того как они освоили фонетический алфавит, делали не больше ошибок, чем те, кто такой подготовки не имел, а во многих случаях и меньше.
Изучение фонетической транскрипции означает изучение двух языков вместо одного.	Во всех случаях, когда традиционная орфография расходится с произношением, учащийся будет вынужден учить два языка. Только применение фонетического алфавита позволяет проделать эту двойную работу быстро, рационально и с минимальными затруднениями.
Тексты, написанные фонетическими знаками, всегда способствуют небрежному, неправильному произношению.	Авторы фонетических текстов всегда стремятся воспроизвести язык максимально приближенно к речи образованного носителя; они не учат языковым формам, которые не употребляются в обычной речи.
<i>Нужно ли преподавать систему интонаций на ранних этапах?</i>	
Нет. Этот предмет, служащий удовлетворению праздного любопытства, не стоит того, чтобы быть составной частью изучения языка.	Да. Этот предмет имеет огромное значение и является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Во многих языках понимание смысла сказанного наполовину зависит от правильного интонирования; в китайском и некоторых других языках полностью.
В любом случае ее можно оставить напоследок.	Если не преподавать ее с самого начала, то она очень трудна для усвоения. Изучение иностранного языка является процессом формирования навыков, а навык говорить с неверной интонацией – это вредный навык.
<i>Что первично, слово или предложение?</i>	
Единицей языка является слово.	Что бы ни было единицей языка, но это не слово.
Слова – это конкретные объекты, являющиеся составными элементами предложения.	Предложение можно разбить на составные элементы; иногда это слова, но не менее часто это группы слов (словосочетания) или единицы меньше слова (морфемы).
Основой перевода является слово, а не предложение. Поскольку слово имеет определенное значение и выражает определенное понятие, то всегда легко найти его точный эквивалент в иностранном языке.	Предложение в основном, или всегда, имеет точный эквивалент в иностранном языке. Слово же настолько изменчиво, что может изменить свое значение на противоположное в зависимости от контекста.
Слово запоминается легко, предложение – трудно.	Предложение, состоящее из шести слов, запоминается с той же легкостью, что и шесть отдельных слов.
Мы говорим словами.	Мы выражаем свои мысли предложениями.
Выучив несколько десятков слов, можно составить тысячи предложений.	Выучив несколько десятков предложений, можно составить тысячи других предложений способом расчленения и подстановки. Более того, мы сможем

	узнавать и употреблять их даже в быстром потоке речи.
Слова – основа грамматики.	Предложения – основа синтаксиса.
Изучение родственных слов – лучший способ пополнения словарного запаса.	Пополнение словарного запаса следует оставить на более поздний этап изучения иностранного языка. Особенно это касается сложных и составных слов.
Слово первично (т.е. его следует запоминать целиком, не анализируя и не синтезируя). Предложение вторично (т.е. оно должно составляться из первичных элементов).	Именно потому, что предложение так редко рассматривается в качестве того, что следует запоминать целиком, так мало людей понимают иностранный язык или умеют правильно выражать на нем свои мысли.
Позаботьтесь о словах, а предложения позаботятся о себе сами.	Позаботьтесь о предложениях, а слова позаботятся о себе сами.

Следует ли изучать исключения из правил на начальном этапе?

Все, что подчиняется правилу, – легко; все, что составляет исключение из правила, – трудно; поэтому в интересах градации трудностей давайте временно воздержимся от изучения исключений.	Исключения из правил в основном более употребительны и полезны, чем то, что сделано по правилам; поэтому в интересах градации трудностей давайте будем вводить все необходимые исключения, несмотря на то что это начальный этап.
Исключения затрудняют формулирование точных правил.	Правило со множеством исключений не заслуживает быть сформулированным.
Нормальное и логичное должно предшествовать ненормальному и нелогичному.	Получается, что если все языки полны ненормального и нелогичного, то пусть учащийся начинает с искусственного языка!

Беглая речь – сразу или постепенно?

Произносить предложение медленно и отчетливо – легко; быстро и бегло – трудно.	Произносить предложение быстро и бегло так же легко, как и медленно, а зачастую даже легче. Медленно же произносить легче только тогда, когда мы произносим предложение, конструируя его из отдельных слов, что само по себе очень неэффективно.
Произносить ясно и отчетливо – более правильно.	Произносить яснее и отчетливее среднего образованного носителя является признаком неточности, поскольку, как говорит доктор Каммингс, «беглость – неотъемлемая часть правильности».

Сокращенные формы, такие, как <i>don't</i> и <i>I'm</i> , вообще не следует учить. Учащийся, увы, и так скоро подцепит эти нежелательные вульгаризмы. Не следует торопить этот процесс.	Все сокращенные формы, которые образованный носитель постоянно употребляет в нормальной речи (например, <i>don't</i> , <i>I'm</i>), необходимо преподавать вместо полной формы. Учащийся, увы, и так скоро приобретет навык пользоваться педантизмами. Давайте не будем торопить этот процесс.
---	---

Дело в том, что легко, слишком легко превратить ясную, отточенную речь в невыразительный и неразборчивый способ изъяснения.	Ученику-иностранцу практически невозможно превратить свое медленное выговаривание каждого слова в льющуюся, мелодичную речь с соответствующим темпом и ритмом.
---	--

Когда мы произносим слишком быстро или слишком небрежно, может потеряться гласный или даже согласный звук. Следовательно, вводя слово, мы должны давать самый совершенный и звучный образец.	Одной из характерных черт акцента в произношении иностранца является сохранение таких слогов в обычной быстрой речи. Многие не понимают, что употребление некоторых звуков допустимо лишь в медленной речи или отдельных словах.
--	--

Заключение

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что желательно, если не необходимо:	На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что желательно, если не необходимо:
--	--

- | | |
|--|--|
| а) сначала – учить читать и писать, а потом говорить и понимать сказанное; | а) сначала – учить говорить и понимать сказанное, а потом читать и писать; |
| б) избегать систематической тренировки органов речи и слуха, по крайней мере на начальном этапе; | б) начинать изучение иностранного языка с систематической тренировки органов речи и слуха; |
| в) отказаться от использования фонетической транскрипции; | в) как можно шире применять фонетическую транскрипцию, особенно на начальном этапе; |
| г) оставить напоследок или вообще отказаться от изучения системы интонирования; | г) учить правильному интонированию с самого начала; |
| д) сначала запоминать слова и учиться изменять их, потом запоминать предложения и учиться их конструировать; | д) сначала запоминать предложения и учиться их конструировать, потом запоминать слова и их производные или изменяемые формы; |
| е) на начальном этапе избегать исключений из правил и фразеологических оборотов; | е) с самого начала изучать исключения из правил и фразеологические обороты; |
| ж) произносить медленно и отчетливо, оставив беглость на более поздние этапы. | ж) с самого начала учить быстрой, беглой форме речи, оставив отчетливое произношение на более поздние этапы. |

Основываясь на своем предшествующем опыте, мы готовы подписаться под правотой утверждений, приведенных в правой колонке.

Значительное число последователей взглядов, изложенных в левой колонке, поменяли свою точку зрения на противоположную; обратного же практически не наблюдается. Аргументы сторонников современного метода не голословны: они располагают фактами и доказательствами, и они очень хорошо знакомы с доводами своих оппонентов, в то время как лишь немногие из проповедующих старый подход слышали о современном методе и еще меньше серьезно изучали его.

Необходимо отметить, что сторонники обеих школ не обязательно так строго и последовательно разделены, как в приведенном выше сравнении. Можно встретить человека, придерживающегося по одним из рассмотренных вопросов современной точки зрения, по другим – старой.

Страстный приверженец фонетической теории может не разделять мнения, что быстрая, беглая речь должна предшествовать медленной и отчетливой. Кто-то может быть убежден в необходимости заучивания предложений прежде слов и в то же время недооценивать роль фонетики и всего, что с нею связано. Другой человек может склоняться к запоминанию предложений целиком с самого начала, но не соглашаться, что разговорному языку следует отдавать предпочтение перед литературным.

Как бы то ни было, обе школы представляются довольно-таки целостными, поскольку в большинстве случаев, если человек в каком-нибудь вопросе придерживается взглядов старой школы, то и во всем остальном он будет, вероятнее всего, следовать ее концепциям и относиться с недоверием или подозрительностью к современным подходам.

Давайте подведем итоги и расположим два различных способа изучения иностранных языков в параллельных колонках, чтобы сделать наглядней их антагонистичность.

СТАРЫЙ СПОСОБ
(традиционный)

Прежде всего научитесь превращать словарную форму слова (этимон) в рабочие члены предложения (эргоны). Это достигается посредством

СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ
(базирующийся на психологии)

Прежде всего научитесь узнавать и произносить звуки и интонации иностранного языка, по одному и в комбинациях.

запоминания правил морфологии и словопроизводства.

Затем изучите общее строение предложения. Это достигается при помощи упражнений на чтение и перевод.

После этого запомните исключения из правил и фразеологические обороты, присущие данному языку.

И наконец (если потребуется), превращайте зрительные образы в звуковые посредством чтения и перевода.

Затем запомните (без анализа или синтеза) большое количество готовых предложений, специально подобранных для этой цели учителем или методистом.

После этого научитесь конструировать все виды предложений из рабочих членов (эргонов), подобранных специально для этой цели учителем или методистом.

И наконец, научитесь превращать словарную форму слова (этимон) в рабочие члены предложения.

Нерациональный способ опирается на зубрежку, когда за короткий период времени запоминается (в основном для сдачи экзамена) большое количество информации (как полезной, так и бесполезной), не дающей ничего, кроме неудовлетворительных результатов.

Рациональный способ помимо быстрого достижения необходимых результатов способствует приобретению разнообразных правильных языковых навыков, обеспечивая постоянное владение иностранным языком во всех смыслах этого слова.

XV. МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ПОДХОДОВ

Девятый и последний из основных принципов в действительности нечто большее, чем просто принцип изучения иностранных языков, это даже больше, чем принцип обучения, это почти философия. Он представляет собой выражение закона, в соответствии с которым многие выстраивают линию своего поведения и вырабатывают отношение к большинству жизненных проблем и явлений. Суть этого отношения хорошо передается таким понятием, как *эклехтика*, которое тем не менее не идеально, поскольку, как и многие другие, имеет два значения. Первое из них явно дискредитировано: оно предполагает подражательность, отсутствие связности, мешанину чужих мнений. Второе, более широкое значение, имеющее положительный оттенок, подразумевает осознанное использование всего полезного, тщательный и обдуманый отбор разнообразных факторов, способствующих созданию совершенной, целостной системы. Таким образом, говоря об эклектическом подходе, мы используем данный термин только во втором, более широком смысле, который противопоставляется косности, предубеждению, нетерпимости и зашоренности. Многие из приверженцев эклектизма называют его «философией совершенной жизни». Является он философией или нет, оставим решать философам, мы же приведем лишь несколько максим и афоризмов, чтобы пояснить суть дела.

Хорошо все, что может оказаться полезным.

Признание и высокая оценка любого явления вовсе не подразумевает неприятия непохожего на него и не обязывает нас умалять или принижать значение вещей, которые представляются противоположными ему.

Не следует пренебрегать ничем, кроме заведомо бесполезного, плохого или вредного.

Допустимо соединение любых взаимоисключающих принципов, идей, пристрастий, приемов, интересов, причем наличие компромисса не обязательно. Гурману может нравиться и рыбный, и фруктовый салаты, но, смешанные в любых пропорциях, они становятся невкусными.

Не всегда является верхом мудрости и рациональности убить двух зайцев одним выстрелом.

Такое отношение к жизни в целом способствует решению многих насущных проблем и вопросов. Это метод совмещения несовместимого, как действительного, так и кажущегося. Он объясняет, почему человек может любить как классическую, так и популярную музыку, как классическую, так и легкую литературу, как идеализм может сосуществовать с откровенной привязанностью к материальным вещам. Материальное и идеальное, научная точность и мимолетное настроение, патриотизм и интернационализм вполне соединимы в «философии совершенной жизни».

Но какое все это имеет отношение к изучению иностранных языков? Какая связь между этими досужими или отвлеченными философскими умствованиями и быстрым, эффективным преподаванием или изучением иностранных языков? На самом деле такая связь более явственна, чем может показаться на первый взгляд, поскольку каждое из процитированных выше высказываний если не служит определением девятого принципа, то точно передает его смысл.

Тот, кто неотступно следовал за нами в разборе и исследовании предыдущих восьми принципов, может, полностью соглашаясь с нашими выводами, испытывать тревогу относительно их применения на практике. Многие положения могли показаться ему противоречивыми и несовместимыми; во многих случаях представляется крайне трудным, если не невозможным, соблюдение двух или более принципов одновременно. Насколько формирование навыков совместимо с интересом? Как изучение фонетики сочетается с изучением орфографии? Как соединить развитие

врожденных навыков с развитием образовательных способностей? Как мы можем, соблюдая принцип точности, объединить его с другими принципами, которые находятся в явном противоречии с ним, например с подавлением нашей способности обобщать и анализировать? Как, прививая любовь к классическому, или литературному, языку, сосредоточиться на разговорно-обиходном? При сопоставлении друг с другом принципов градации трудностей и порядка подачи материала можно выявить некоторые несоответствия: существует явное противоречие между процессом подсознательного усвоения и принципом конкретности. Перевод пагубен или считается таковым для способности «думать на иностранном языке», и тем не менее предполагается, что учащийся должен делать переводы и в то же самое время учиться думать на иностранном языке.

Эти и многие другие проблемы или трудности, выявляющиеся в процессе исследования предыдущих восьми принципов, могут быть преодолены только благодаря пониманию духа эклектизма, лежащего в основе данного девятого принципа. Мы прибегли к «философии совершенной жизни» для лучшего понимания того, что можно назвать совершенным методом.

Заметьте, что этот совершенный метод не является компромиссным вариантом двух или более антагонистических школ; он смело вбирает в себя все, что есть ценного в любой системе или методе преподавания, не обращая внимания на противоречия – кроме противоречия между пользой и вредом. Совершенный метод совмещает в себе все методы преподавания, кроме плохих, и все методы обучения, кроме неэффективных.

Этот совершенный метод (выражением которого является множественность подходов) – антипод особых или патентованных методов. Патентованные, или авторские, методы очень часто, хотя и не всегда, напоминают патентованные снадобья. А мы все хорошо знаем, чего они стоят. И те и другие провозглашаются панацеей от всех мыслимых недугов (языковых или физических, в зависимости от обстоятельств) вследствие систематического применения одного способа или лекарства, назначение которого – убить бесчисленное количество зайцев одним выстрелом. Эффективность предмета, назначение которого состоит в выполнении слишком многих функций, вызывает сомнение: инструмент, предназначенный быть и расческой, и молотком одновременно, скорее всего не будет ни расчесывать, ни забивать гвозди как следует. Невозможно представить себе средство передвижения, способное совместить в себе свойства велосипеда, автомобиля, строительной тачки, поезда, лодки и воздушного шара. Одно блюдо, каким бы оно ни было питательным, сочным и вкусным, не заменит собой праздничного застолья.

Давайте рассмотрим принцип множественности подходов в применении к решению некоторых актуальных вопросов, известных каждому, кто знаком с предметом или участвовал в обсуждении проблем преподавания иностранных языков.

Каким должно быть чтение – интенсивным или экстенсивным? То есть нужно ли читать текст, изучая строку за строкой, постоянно обращаясь к словарю и грамматическому справочнику, сравнивая, анализируя, переводя и запоминая каждое выражение? Или следует брать множество текстов и читать их быстро, не задумываясь, в расчете на то, что количество компенсирует невысокое качество и глубину понимания?

Допустимо ли применение перевода? Он может многое дать: на основе перевода существует немало интересных и полезных упражнений. Или его следует исключить из программы обучения, поскольку известно, что при некоторых условиях перевод может стать причиной многих вредных явлений?

Следует ли запоминать предложения целиком, или необходимо учиться составлять их из отдельных блоков? Оба процесса имеют свои преимущества и недостатки.

Что лучше: упражнения или свободная работа? Первое полнее соответствует принципу точности; второе – принципу интереса и нашей внутренней тяге к естественности.

Каким должно быть внимание при обучении – произвольным или непроизвольным? Средний урок и средний языковой курс обучения опираются лишь на первый из указанных типов памяти; маленький ребенок и взрослый, усваивающий иностранный язык в идеальных условиях, – только на второй.

Как нужно усваивать языковой материал: в процессе чтения или в процессе слушания? Многие утверждают, что они быстро и успешно овладели языком при помощи какого-то одного метода, в то время как остальные приписывают свой успех исключительно другому.

Какой способ запоминания языкового материала лучше: повторение вслух или записывание? Мы снова находим много приверженцев (а следовательно, и оппонентов) обоих подходов.

Активная или пассивная работа? Действительно ли мы получаем и сохраняем ощущения, возникающие в процессе письма и говорения, или мы усваиваем язык в процессе чтения и слушания?

Без принципа множественности подходов эти и другие подобные вопросы можно решить только двумя путями. Первый – принять одну из альтернатив, отвергнув другую; второй – выработать приемлемый компромисс. Как нужно читать – интенсивно или экстенсивно? «Читайте интенсивно», – говорит один; «Нет, читайте экстенсивно», – говорит другой; а сторонник компромисса выдвинет предложение: «Читайте ни слишком интенсивно, ни слишком экстенсивно». Переводить или запретить перевод? «Обязательно переводите», – говорит один; «Ни в коем случае не переводите», – говорит другой; а сторонник компромисса скажет: «Переводите понемногу, но не увлекайтесь». Упражнения или свободная работа? Сторонник компромисса предложит что-нибудь среднее, вариант, который будет достаточно механическим, чтобы разрушить естественность, и достаточно вольным, чтобы привить навык небрежности. Запоминать предложения целиком или конструировать их? Сторонник компромисса посоветует помочь памяти мысленным комбинированием, которое на деле лишь помешает нормальному ее функционированию.

Принцип множественности подходов предлагает третий, лучший метод. Вместо принятия одного подхода и отрицания другого, вместо принятия чего-то среднего, что обычно вредит и тому и другому, этот принцип рекомендует: «Применяйте их оба, но каждый в своих целях. В одних случаях читайте интенсивно, в других – экстенсивно. В нужное время для особых целей делайте все виды перевода; в другое время для других целей полностью откажитесь от него. В определенное время, а именно на начальных этапах, пусть будет огромное количество упражнений; позже, но не раньше, чем учащийся будет к этому полностью готов, вводите свободную работу; а затем чередуйте оба вида работы. В определенное время, а именно на начальных этапах, пусть будет преобладание запоминания предложений целиком; в другое время, как нечто совершенно отдельное от первого, давайте ученику упражнения на конструирование правильных предложений».

Мы уже отмечали, что данный принцип не советует убивать слишком много зайцев одним выстрелом. Из этого образного выражения вытекает два следствия: «Убейте нужного зайца нужным выстрелом» и «Зачастую желательнее убить одного зайца несколькими выстрелами». Существует много способов введения трудного звука, объяснения трудного грамматического явления, редкой конструкции, существует много способов помочь ученику разобраться в вещах, которые нельзя путать. В этих и других подобных случаях нет причин, по которым было бы недопустимо совмещение нескольких методов; они необязательно должны соотноситься друг с другом. Кумулятивный эффект от подхода к трудному явлению с разных, не

зависящих друг от друга сторон обязательно даст желаемый результат. Преобладание поверхностной и быстрой работы в сочетании с интенсивной и глубокой проработкой самого важного в состоянии обеспечить хорошее усвоение материала. Каждый из этих методов будет способствовать устранению недостатков, присущих другим методам, одновременно дополняя их. Высокая степень точности, приобретаемая вследствие интенсивной работы, будет распространяться и на ту ее часть, которая должна быть выполнена более поверхностно.

Этот принцип, подводящий черту под всеми остальными, оставляет открытой дверь для введения новых приемов, методов и улучшения существующих. Он позволяет нам опробовать и вводить различные новации, на практике доказавшие свою целесообразность.

Приведем пример недооценки или непонимания девятого принципа.

Учитель французского языка может счесть полезным ввести некоторое количество теории; он может счесть необходимым объяснить учащемуся самые разные явления – образование некоторых звуков, спряжение некоторых глаголов, причину употребления некоторых конструкций; он может счесть своим долгом разъяснить сотню трудных, непонятных явлений. И зачастую его действия совершенно оправданны: нужное объяснение в нужный момент в самом деле дорогого стоит.

Этот же учитель может полагать, что ученик должен иметь возможность слушать французский разговорный язык в целях тренировки его способности наблюдать и вырабатывать семантические ассоциации. Что также неплохо и вполне оправданно; пассивное слушание, подсознательное усвоение, непосредственное понимание сказанного и выражение собственных мыслей – это те процессы, на ценности которых мы всегда настаивали.

Но этот же самый учитель, пожелав убить двух зайцев одним выстрелом, может посчитать возможным совместить эти два вида работы. Он говорит: «Мне нужно объяснить несколько трудных вещей, сделаю я это на французском языке. Таким образом ученик получит двойную выгоду». Учащийся же, если он не подготовлен соответствующим образом, на самом деле не выиграет от этого, а проиграет: он не поймет объяснений, а попытается разобраться, о чем идет речь, не воспримет должным образом языкового материала. В конце концов, мы не учим стенографию по книге, написанной стенографическими знаками, а книга, по которой изучают азбуку Морзе, не печатается лишь точками и тире. Употребление иностранного языка в качестве рабочего под тем предлогом, что, чем чаще учащийся его слышит, тем лучше он будет учиться, не оправдывает себя, стоит лишь как следует вдуматься в исследуемый нами принцип.

Подытоживая сказанное о принципе множественности подходов, можно сказать следующее: подходите к языку или любой его части одновременно с нескольких сторон, несколькими отдельными, но постепенно сливающимися путями. Только соблюдение этого принципа способствует соблюдению восьми остальных жизненно важных принципов, представленных в этой книге.

XVI. «УСВОЕННЫЙ» И «СОСТАВНОЙ» ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ

Предмет рассмотрения настоящей главы может быть облечен в форму отдельного принципа только тогда, когда мы будем лучше разбираться в психологии языка и основных процессах, происходящих при изучении иностранных языков. На нынешней ступени знания автор этой книги лишь приводит некоторые соображения в надежде, что будущие исследования прольют свет на исследуемый предмет и появится возможность соотнести его с более изученными ветвями языковой педагогики. Действительно, когда экспериментальным путем будет установлена точная природа того, что мы назовем «усвоенным» и «составным» материалом, предмет прояснится настолько, что появится возможность свести к одному принципу все или большую часть того, о чем говорилось в предыдущих главах.

Когда мы открываем рот или подносим перо к бумаге, мы это делаем для того, чтобы произвести одну или несколько *единиц речи*. Эти единицы могут быть короткими и простыми, такими, как: *Да, Нет, Здесь*; они могут оказаться сочетаниями нескольких слов: *Очень хорошо, Я не знаю, Да, если смогу*; могут быть простыми или даже сложными предложениями, содержащими одно или несколько придаточных предложений. Но какой бы ни была эта единица, длинной или короткой, простой или сложной, очевидно одно: *каждая единица была либо усвоена нами целиком, как она есть, либо составлена из меньших заученных ранее единиц*. В отношении языка это не предположение и не праздная догадка, это абсолютная истина, аксиома.

Давайте будем называть «усвоенным материалом» все, что мы запоминаем целиком, а «составным материалом» – все, что мы конструируем или составляем по мере надобности. Можно ли делать различие между этими двумя вещами? В большинстве случаев – да. Однослоговые слова в основном (хотя и не обязательно) запоминаются такими, как они есть. Мы говорим и понимаем слово *кот*, потому что когда-то имели возможность слышать это слово, соединить его с его значением и запомнить. Слово *кот* стало частью усвоенного материала. Возможно, большинство слов, состоящих из двух и более слогов, были запомнены как усвоенный материал. Огромное количество сложных слов также усваивается тем же путем. Значительное количество словосочетаний и предложений является частью усвоенного материала. Такие предложения, как *Я не знаю, Иди сюда, Подними это, Я не хочу*, вероятнее всего, были усвоены большинством говорящих.

А теперь давайте рассмотрим такую единицу речи: *Я видел Генри Сидингса между шестью и половиной седьмого на углу Райтингтон-Лэйн*. Можно ли отнести ее к тому, что было запомнено целиком? Актер или декламатор мог иметь такую возможность, но если не брать в расчет тех, чьей работой или увлечением является заучивание текстов, крайне маловероятно, что она относится к усвоенному материалу. Автор только что составил ее и даже не знает, существует ли такая фамилия – Сидингс и место под названием Райтингтон-Лэйн. Миллион к одному, что этого предложения никогда прежде не существовало. Большая часть из того, что мы говорим или пишем, относится к категории составного материала. Его элементы были запомнены такими, как они есть, и относятся к усвоенному материалу, но сами эти единицы были *составлены*, они появились в результате быстрого и, возможно, неосознаваемого соединения отдельных частей.

Это даже не предмет статистики; оставим ученым определение точного соотношения усвоенного и составного материала у ребенка, говорящего первые месяцы или годы. Исследования подобного рода дадут ценные и удивительные результаты. Правда, их проведение сильно затрудняет тот парадоксальный факт, что составной материал в результате частого повторения может становиться усвоенным. Дополнительную сложность привносит то, что оба вида языкового материала могут рассматриваться как с точки зрения говорящего, так и слушающего.

Одним из интересующих нас вопросов является установление точных пропорций усвоенного и составного материала на начальном этапе изучения иностранного языка.

Слишком большое количество усваиваемого материала делает обучение скучным, поскольку заучивание даже при идеальных условиях менее интересно, чем соединение усвоенных единиц. С другой стороны, следствием слишком большого количества составного материала будет искусственная или гибридная форма речи, со всеми ее недостатками. В настоящее время, так же как и в прошлом, в преподавании иностранных языков существует тенденция уделять слишком много внимания конструированию и слишком мало – усвоению.

Но еще больше нас интересует установление экспериментальным путем точной природы процессов, посредством которых составной материал производится из усвоенного. Мы должны выяснить, что происходит во время получения ребенком языкового опыта на начальном этапе и посредством каких мыслительных процессов эти прирожденные лингвисты достигают таких результатов.

По всей видимости, существует три разных способа конструирования языкового материала. Определим их следующим образом:

- а) Грамматическое конструирование.
- б) Эргоническое конструирование.
- в) Конверсия.

а) *Грамматическое конструирование.* Заключается в запоминании «словарной формы слов» (глаголов неопределенной формы, существительных именительного падежа единственного числа, прилагательных мужского рода именительного падежа единственного числа и т.д.) и составлении из них предложений (с употреблением или без употребления перевода) посредством применения различных правил морфологии, синтаксиса, словопроизводства и составления сложных слов.

Следующий пример является типичным для данного вида конструирования. Предположим, что учащийся желает составить немецкое предложение *Ich habe mit grösstem Vergnügen seinen freundlichen Vorschlag angenommen* из заученных ранее единиц: *ich, haben, mit, gross, Vergnügen, sein, freundlich, Vorschlag, annehmen*. Помимо определения (в соответствии с правилами порядка слов) положения девяти начальных единиц относительно друг друга, он должен выполнить двенадцать следующих операций:

- 1) Выбрать подходящую форму местоимения первого лица единственного числа.
- 2) Выбрать подходящее время глагола *annehmen*.
- 3) Произвести настоящее время первого лица единственного числа глагола *haben*.
- 4) Определить падеж, управляемый предлогом *mit*.
- 5) Произвести превосходную степень прилагательного *gross*.
- 6) Определить род существительного *Vergnügen*.
- 7) Произвести мужской род дательного падежа единственного числа превосходной степени прилагательного *grösst*, стоящего без определяющего слова.
- 8) Определить род существительного *Vorschlag*.
- 9) Определить его функцию в данном предложении.
- 10) Определить форму притяжательного прилагательного третьего лица мужского рода единственного числа, определяемого существительным единственного числа, стоящим в винительном падеже.
- 11) Определить форму прилагательного *freundlich*, когда перед ним находится притяжательное прилагательное, определяемого существительным мужского рода винительного падежа.

12) Произвести причастие прошедшего времени *angenommen* из инфинитива.

Заметим, что большинство из этих действий требуют, помимо отличного знания грамматических правил (и обширного словаря), наличия хороших логических способностей. Нет необходимости специально подчеркивать, что ни один человек из говорящих на немецком языке не делает ни одного из этих действий (за исключением каких-нибудь особых, редких случаев), и мы отвергаем как абсурдное предположение, что маленькие дети, для которых этот язык является родным, конструируют свои высказывания каким-нибудь подобным способом.

б) *Эргоническое конструирование*. В данном случае мы отталкиваемся от усвоенного материала совершенно другого рода. Вместо простых «словарных слов» он состоит из: а) более или менее законченных предложений и б) единиц речи (которые мы называем «эргонами», т.е. «рабочими единицами»), заранее измененных и подогнанных друг к другу учителем (или автором программы обучения) таким образом, чтобы каждый эргон был готов к применению.

Приведем типичный пример данного явления.

Запоминается самое простое предложение, скажем, *Ich kann meinen Stock heute nicht nehmen* (Я не могу сегодня взять свою трость). Запоминается также соответствующая группа эргонов, таких, как:

A

Ich – я

Б

kann – могу

muss – должен

soll – обязан

werde – буду

könnte – мог бы

musste – был должен

sollte – должен бы

würde – стал

B

meinen Stock – моя палка

meinen Bleistift – мой карандаш

Ihren Regenschirm – твой зонт

den Stuhl – стул

denselben – эти

ihn – его

sie – ее

es – это

Г

heute – сегодня

morgen – завтра

heute morgen – сегодня утром

morgen früh – завтра утром

um zwei Uhr – в два часа

nächsten Monat – в следующем месяце

nächste Woche – на следующей неделе

nächstes Jahr – в следующем году

Д

nicht – не

E

nehmen – брать
 sehen – смотреть, видеть
 bringen – приносить
 tragen – нести
 suchen – искать
 finden – находить
 bekommen – получать

Таким образом, этот учащийся составит (сконструирует) ни много ни мало 16 128 законченных предложений из имеющегося у него данного словаря. Он сделает это посредством упражнений на формирование навыков, основанных на следующей подстановочной таблице:

A	Б	В	Г	Д	Е
Ich	kann muss soll werde könnte musste sollte würde	meinen Stock meinen Bleistift Ihren Regenschirm den Stuhl denselben ihn sie es	heute morgen heute morgen morgen früh um zwei Uhr nächsten Monat nächste Woche nächstes Jahr	nicht	nehmen sehen bringen tragen suchen finden bekommen

Суть различия между грамматической и эргонической конструкциями составляет вид усвоенного материала, используемого в каждом из случаев. В грамматической конструкции усвоенный материал состоит исключительно из того, что называется «словарными словами» (значительная часть которых требует различного рода изменений, прежде чем они будут пригодны для применения в предложении), в то время как эргоническая конструкция требует запоминания материала двух видов: более или менее законченного предложения и эргонов (измененных и подогнанных друг к другу заранее для ученика, а не учеником).

в) *Конверсия*. Она заключается в запоминании некоторого количества в той или иной степени однотипных предложений.

После усвоения этих предложений учащегося учат превращать каждое предложение в другие формы посредством специальных тренировок и упражнений, способствующих приобретению соответствующих навыков.

Приведем типичный пример данного явления. Учащийся запоминает десять предложений:

- 1) *Он ходит на станцию.*
- 2) *Он приходит сюда.*
- 3) *Он берет его.*
- 4) *Он ждет его.*
- 5) *Он остается здесь.*
- 6) *Он пишет письмо.*
- 7) *Он читает книгу.*
- 8) *Он говорит по-французски.*
- 9) *Он встает с постели.*
- 10) *Он находится здесь.*

Затем он слушает учителя, который говорит:

Он ходит на станцию
Он приходит сюда
 и т.д.

Он не ходит на станцию
Он не приходит сюда
 и т.д.

Учащийся слушает и затем делает то же самое. В других случаях каждое из десяти предложений может быть превращено в одну из следующих форм:

- Он пойдет на станцию и т.д.*
- Он хочет пойти на станцию и т.д.*
- Он идет на станцию и т.д.*
- Он не пошел на станцию и т.д.*
- Он ушел на станцию и т.д.*
- Он уже ушел на станцию и т.д.*
- Он не может пойти на станцию и т.д.*
- Он всегда ходит на станцию и т.д.*

В конверсии разница между усвоенным и составным материалом не так ярко выражена, как в двух других синтетических операциях, и не так велика доля конструируемого материала. В самом деле, в крайних случаях форма, в которую превращается начальное предложение, должна запоминаться целиком и таким образом становиться усвоенным материалом. С другой стороны, некоторые формы работы такого вида практически идентичны упражнениям, базирующимся на эргонических конструкциях; по этим причинам принято считать, что конверсия не отличается от формирования составного материала, а является разновидностью эргонической работы. Справедливо это или нет, для учителя иностранного языка представляет скорее академический, чем практический интерес.

Эти три процесса представляются единственными известными, посредством которых можно что-либо создавать из усвоенного материала. Метод, который мы называем грамматическим конструированием, является классическим и имеет почти повсеместное распространение. То, что мы называем эргоническим конструированием, эпизодически применяется на курсах иностранных языков и в передовых учебниках методики преподавания. Конверсия тоже иногда применяется, но лишь от случая к случаю, бессистемно.

Из этих рассуждений мы не выводим десятого принципа; мы обозначили проблему и наметили пути ее решения. Сейчас время экспериментальной работы с «эргонических» позиций, и данные, полученные в ходе этой работы, помогут нам оформить наши выводы и сделать их составной частью принципов изучения иностранных языков.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

1. Врожденные задатки к спонтанному усвоению устной речи

Для того чтобы овладеть любым искусством, мы должны учиться, т.е. настойчиво прикладывать сознательные усилия; мы должны задействовать собственный интеллектуальный потенциал. Однако существует одно сложное искусство, которым без труда независимо от уровня умственных способностей овладел каждый человек. Этим искусством является *устная речь* – разговорная форма языка, употребляемая в повседневном общении. Природа наделила нас задатками к усвоению устной речи. Подтверждением данного факта является любой человек, поскольку каждый с успехом усваивает ту форму родного языка, которая используется его окружением. Сфера действия этих задатков не исчерпывается усвоением родного языка, их можно использовать также и для усвоения иностранных языков. У маленького ребенка эти задатки находятся в активной форме, следовательно, он подхватывает второй или третий языки тем же способом, что и родной. Взрослый также обладает ими, но в основном в неактивной форме, не находя применения, эти задатки пригасают. При желании любой взрослый может восстановить эти силы, что позволит ему стать таким же способным к усвоению иностранных языков, как и ребенок. О тех людях, у которых эти силы сохранились в активной форме, принято говорить, что они обладают способностями к языкам.

2. Образовательные способности

В дополнение к определенным врожденным способностям мы обладаем способностями иного рода, назовем их образовательными способностями к изучению иностранных языков. Они находят применение – когда мы учимся *читать* или *писать* на иностранном языке, а также когда изучаем формы языка, которые не используются в повседневном общении (книжный, официальный, церковный язык). Для методов, опирающихся на эти способности, характерны в основном такие виды работы, при выполнении которых учащийся совершает *осознанные* действия (такие, как анализ и синтез), а также различные виды превращений: письменной речи в устную (чтение вслух), устной в письменную (диктант), одного языка в другой (перевод), одной грамматической формы в другую (склонение, спряжение и т.д.). Формы тренировки, требующие работы глаз или руки, наряду с упражнениями связанными со словопроизводством, являются образовательными.

Многие виды работы, при выполнении которых применяются навыки, приобретенные при изучении родного языка, являются образовательными.

В настоящее время большинство людей, изучающих иностранные языки, опираясь в основном на образовательные способности, пользуются в той или иной степени неестественными методами.

3. Применение образовательных способностей

Сказанное выше вовсе не подразумевает, что от методов, опирающихся на образовательные способности, следует отказаться и что должны применяться только методы, опирающиеся на способность к спонтанному усвоению устной речи. В некоторых случаях, для некоторых целей нам придется пользоваться только первым видом способностей. Природа не учит нас читать или писать; для этого мы должны пользоваться образовательными способностями. Однако мы воздержимся от чтения и письма до тех пор, пока не научимся пользоваться устной формой языка. Природа не научит нас формам языка, не используемым в повседневном

общении. Для того чтобы освоить их, мы должны будем прибегнуть к образовательным способностям; мы будем пользоваться ими, обучаясь литературному, церковному и т.д. языкам. Более того, образовательные способности находят применение там, где приходится применять *коррективный курс*. То, что было неудовлетворительно усвоено, должно искореняться сознательно; неправильные навыки можно заменить правильными только в результате действий, не имеющих отношения к силам природы, которые учат языку. Даже человеку, не испорченному неправильным обучением, при обучении новому языку требуется определенное количество коррективной работы, чтобы он мог противостоять тенденции к привнесению в новый язык некоторых характерных черт ранее усвоенного языка или языков.

У некоторых учащихся нет желания *общаться* на иностранном языке, они просто хотят приобрести некоторые сведения о нем, о его структуре. В таких случаях нет необходимости прикладывать усилия к тому, чтобы развивать или применять способности этих людей к спонтанному усвоению языков; они могут работать, пользуясь исключительно образовательными методами.

4. Учащийся и его цель

Невозможно составить программу обучения, ничего не зная об ученике, для которого предназначена эта программа, поскольку она напрямую зависит от его цели или целей. Можно лишь сказать, что необходимо постараться применить подходящие средства для достижения желаемого результата. Программа, пригодная в одном случае, может не подойти в другом. Одним учащимся требуется только умение читать, других интересует только разговорный язык, третьи горят желанием владеть тем и другим. Одним нужно поверхностное знание языка, другие нацеливаются на овладение языком в совершенстве. Некоторые категории учащихся (служащие, гостиничный персонал, туристы, грамматисты) хотят получить узкую специализацию. Единственной целью многих учащихся является сдача конкретного экзамена, а некоторые хотят стать литературными или синхронными переводчиками.

Важным определяющим фактором является продолжительность курса обучения. Двухмесячные курсы будут коренным образом отличаться от двухгодичных: первые будут подготовительными, вторые – продвинутыми.

Невозможно составить специальную программу обучения для каждого учащегося, еще менее возможно написать для каждого отдельный учебник, однако учащихся можно разделить на группы и порекомендовать для каждой из них подходящую форму работы. В любом случае учитель обязан заранее составить учебный план, разбив его на отдельные этапы. Этот план не может быть жестким, годным на все случаи жизни, он должен базироваться на гибкой основе и соответствовать известным педагогическим принципам.

5. Особая важность начального этапа

Читатель мог заметить, возможно, не без удивления, что мы много говорим о работе начинающего и мало о продвинутой работе. Его могло удивить количество внимания, уделяемого начальной (как ему может казаться), грубой работе по сравнению с количеством (как ему может казаться) более сложной и интересной работы, связанной с продвинутым этапом.

Изучение иностранного языка по своей сути является процессом формирования навыков, а при усвоении любого навыка самым важным является начальный этап. Если на начальном этапе мы не привьем навыков точного наблюдения, воспроизведения и подражания, то вряд ли мы привьем их позже. Переучиваться всегда труднее. Если первый этап проходит без

должного соблюдения принципов обучения, то учащийся оказывается вынужденным делать то, что ему впоследствии придется переделывать; он приобретет навыки, которые ему в будущем придется искоренять. Если на начальном этапе не проводилась тренировка слуха, он будет заменять звуки иностранного языка звуками родного и вставлять неподходящие звуки в слова изучаемого языка; он сможет усваивать новый материал только глазами, вследствие чего станет заложником традиционной нефонетической орфографии. Если на начальном этапе его не тренировали применять способности спонтанного усвоения и воспроизведения языкового материала, он окажется перед невыполнимой задачей проведения всего языкового материала по каналам сознания. Если на начальном этапе он приобрел навык «изоляции», то он не сможет ни правильно строить предложения, ни пользоваться ими. Злоупотребление переводом на начальном этапе явится причиной того, что учащийся станет мысленно переводить все, что он слышит, читает, говорит или пишет. Неправильные навыки произношения станут причиной сильного акцента.

Назначением начального этапа является привитие правильных навыков; если эта работа сделана, то за учащегося можно не волноваться. Если мы позаботимся о начальном этапе, то продвинутый этап позаботится о себе сам.

6. Основные принципы преподавания иностранных языков

Налицо все признаки того, что искусство разработки программ обучения иностранным языкам находится в младенческом возрасте. Те искусства, которые достигли зрелости, постепенно развились из множества отдельных усилий, которые в результате постепенного взаимопроникновения вылились в идеальный тип. То же самое произойдет и с составлением программ обучения иностранным языкам: существующее разнообразие типов будет постепенно заменено несколькими общими, и в конце концов появится идеальный тип. Это случится в результате системы сотрудничества, при котором каждый разработчик будет пользоваться тем, что сделано в прошлом, и тем, что делается его коллегами в настоящем. Неэффективные методы будут постепенно вытесняться и уступят место методам, медленно появляющимся в результате экспериментальной работы и прошедшим проверку практикой. К этому времени будет открыт ряд важных принципов, которые специалистами будут признаны стандартными.

Некоторые из них перечислены в приведенном ниже списке, и, как нам представляется, они воплощают в себе принципы, относительно которых нет разногласий среди методистов.

1) Начальная подготовка учащегося путем развития его задатков к спонтанному усвоению устного языка.

2) Формирование новых и приспособление существующих языковых навыков.

3) Обеспечение точности и правильности в работе в целях предотвращения появления вредных навыков.

4) Соблюдение градации трудностей в целях неуклонного роста уровня достижений.

5) Соблюдение необходимых пропорций в работе с различными сторонами языка.

6) Предпочтение конкретного способа представления языкового материала абстрактному.

7) Обеспечение и поддержание интереса учащегося в целях повышения уровня его достижений.

8) Логическая последовательность в подаче языкового материала в соответствии с принципами психологии речи.

9) Подход к предмету одновременно с различных сторон и различными средствами.

7. Начальная подготовка

Необходимо усвоить, что изучение иностранных языков – это искусство, а не наука. Мастерство в искусстве можно приобрести двумя путями: изучением теории или подражанием. Последний способ часто называют методом *проб и ошибок*, но во избежание неверного толкования этого определения будем считать его методом *практики*. Метод практики является естественным, метод теории – нет. Овладеть мастерством можно двумя путями: приобретая новые необходимые навыки или приспособив старые подходящие навыки (т.е. усвоенные ранее). Первый способ является естественным, второй же в значительной степени искусственен. Изучение иностранных языков по своей сути – это процесс создания навыков, поэтому мы должны научиться приобретать навыки. Естественным способом, или спонтанно, мы учимся подсознательно. Следовательно, необходимо научиться самому или научить своих учеников приобретать навыки непроизвольно.

Взрослый человек, чьи природные способности к подсознательному формированию навыков находятся в спячке, может пробудить их посредством специальных упражнений. Вот они:

а) *Упражнения на тренировку органов слуха*. С их помощью можно научиться правильно воспринимать то, что мы слышим.

б) *Упражнения на тренировку органов речи*. С их помощью можно заставить свои голосовые органы делать правильные мускульные усилия.

в) *Упражнения на подражание*. С их помощью можно научиться копировать и с успехом воспроизводить любое слово или цепочку слов, произнесенных носителем языка, чья речь принята за образец.

(Результатом комбинации трех предыдущих видов упражнений является способность воспроизвести с первого раза цепочку слогов размером с предложение. Таким образом учащийся приобретает способность подсознательно запоминать *форму* речи.)

г) *Упражнения на непосредственное понимание*. С их помощью схватывается основной смысл услышанного без мысленного перевода или анализа.

д) *Упражнения на установление прямых ассоциаций между словом и его значением*. С их помощью приобретается способность выражать свои мысли.

Комбинация этих пяти видов упражнений разовьет у учащегося способность пользоваться устной речью.

8. Формирование и приобретение навыков

Изучение иностранных языков по своей сути является процессом формирования навыков. Автоматическое говорение и понимание сказанного является результатом совершенных навыков. Нельзя считать, что учащийся «знает» иностранное слово или предложение до тех пор, пока он не научится произносить его автоматически (т.е. без колебания или обдумывания). Слушающий не сможет понять носителя языка, говорящего с нормальной скоростью, если ему придется для этого производить какие-нибудь умственные действия (переводить или анализировать). Очень немногие (если вообще кто-нибудь) оказались в состоянии говорить на иностранном языке за счет умственной гимнастики; собственные достижения можно измерять только количеством языкового материала, которым человек может пользоваться автоматически. Взрослые учащиеся в основном очень неохотно приобретают новые навыки и пытаются заменить их формой учебы, опирающейся на интеллект, оправдывая свое бегство от механической работы образовательной целесообразностью. Боязнь скуки в действительности беспочвенна. Автоматизм в самом деле достигается благодаря повторению, но оно не обязательно должно быть монотонным, бездумным, поскольку существует множество психологически эффективных приемов повторения и

самых разнообразных упражнений для того, чтобы обеспечить и автоматизм, и интерес.

Большая часть времени, потраченная учителем на объяснение, почему то или иное иноязычное предложение имеет то или иное строение, потрачена впустую: учащемуся по большей части достаточно научиться делать что-либо, не вникая, почему он это должен делать (за исключением коррективных курсов).

Помимо формирования новых навыков, учащемуся необходимо помочь приспособить некоторые из имеющихся у него навыков, где такое приспособление оправданно. Одной из обязанностей учителя является содействие учащемуся в отборе тех навыков из ранее им усвоенных, которые могут послужить ему.

9. Точность

Точность означает *соответствие образцу или модели*, чем бы этот образец или модель ни были. Если в качестве стандарта выбран разговорный французский или разговорный английский, то формы, относящиеся к литературному французскому или английскому (т.е. традиционно правильные), будут отвергаться как неточные. Существует два вида неточностей: замена разговорной формы языка литературной и наоборот; и замена формы, употребляемой носителями языка, его ломаной формой. В обоих случаях учитель обязан противодействовать проявлениям неточности.

Существуют специальные упражнения, назначение которых – развить у учащихся точность в звуках, ударении, интонации, беглости речи, правописании, строительстве предложений и образовании сложных слов, в изменяемых частях и значениях слов.

Принцип точности гласит: *у учащегося не должно быть возможности делать ошибки до тех пор, пока он не достигнет этапа, когда от него можно будет ожидать точной работы.*

Если мы заставляем учащегося произносить слова прежде, чем он усвоил звуки иностранного языка, если мы заставляем его писать на иностранном языке прежде, чем он научится построению предложений, или если мы заставляем его говорить с нами на иностранном языке прежде выполнения им необходимых тренировочных упражнений, мы заставляем его пользоваться ломаной формой языка.

В дополнение к специальным упражнениям и приемам, назначением которых является обеспечение точности в отдельных вопросах, мы должны соблюдать некоторые общие правила, которые описаны и объяснены в следующей главе под названием «Градация трудностей».

10. Градация трудностей

Понятие «градация трудностей» означает переход от известного к неизвестному, когда каждый из этапов служит подготовительной ступенью к следующему. Если программа или курс недостаточно тщательно или неверно спланированы, работа учащегося будет изобиловать неточностями. При хорошей градации уровень достижений учащегося будет повышаться пропорционально его движению вперед.

В идеально спланированном курсе учащемуся приходится усваивать относительно небольшой, но чрезвычайно важный словарный запас. Это ядро, будучи твердо усвоенным, развивается и растет, подобно снежному кому.

Необходимо различать ложную и эффективную градацию трудностей. Ниже приведены психологически обоснованные способы применения данного принципа:

а) *Слуховое восприятие должно предшествовать зрительному.* Учащемуся необходимо предоставить полную возможность через

определенные промежутки времени услышать звук, слово, словосочетание, прежде чем он увидит их письменную форму (фонетическую или традиционную).

б) *Восприятие должно предшествовать воспроизведению.* Учащемуся необходимо предоставить полную возможность через определенные промежутки времени услышать звук или комбинацию звуков, слово или словосочетание, прежде чем его можно будет просить повторить то, что он услышал.

в) *Повторение вслух должно предшествовать чтению.* Учащемуся необходимо предоставить полную возможность повторить материал за учителем, прежде чем его можно будет просить прочитать то же самое.

г) *Оперативное запоминание должно предшествовать длительному запоминанию.* От учащегося нельзя требовать повторить материал, который он слышал задолго до этого, прежде чем он научится воспроизводить то, что услышал только что.

д) *Хоровая работа должна предшествовать индивидуальной.* При групповых занятиях новый материал должен повторяться всем классом, прежде чем учащихся можно будет вызывать отвечать по одному. Это придаст им уверенности.

е) *Тренировка должна предшествовать самостоятельной работе.* Учащемуся не следует давать возможность свободно говорить, писать сочинения или самостоятельно переводить до тех пор, пока он не достигнет достаточного уровня мастерства в соответствующих упражнениях.

Каждый аспект обучения должен быть спланирован. В дополнение к этому весь курс обучения можно спланировать, разделив его на соответствующие стадии или этапы, которые будут следовать друг за другом.

11. Пропорциональность

Цель большинства учащихся четырехаспектна:

- а) Понимать быструю речь носителей.
- б) Говорить на иностранном языке, как его носители.
- в) Понимать письменную речь носителей (т.е. уметь читать на иностранном языке).
- г) Уметь писать на иностранном языке, как его носители.

Соблюдение принципа пропорциональности предполагает должное внимание к каждому из этих аспектов, без преувеличения значения любого из них.

Существует пять главных ветвей практического языкознания:

- а) *Фонетика.* Учит узнавать и воспроизводить звуки и интонации.
- б) *Орфография.* Учит записывать усвоенное на слух.
- в) *Морфология.* Объясняет природу изменяемых частей слова и производных слов, а также их употребление.
- г) *Синтаксис.* Учит построению предложений из составных частей.
- д) *Семантика.* Объясняет значения слов и словосочетаний.

Соблюдение принципа пропорциональности предполагает, что каждой из этих ветвей уделяется должное внимание, без преувеличения значения любой из них.

В выборе единиц словаря можно руководствоваться собственной значимостью слова, его значимостью в построении предложения, грамматической функциональностью, подчинением общим правилам, совместимостью с другими словами, конкретностью и универсальностью. Соблюдение принципа пропорциональности предполагает отбор материала для словаря с должным вниманием ко всем этим вопросам, без преувеличения значения любого из них.

Соблюдение принципа пропорциональности предполагает также необходимое количество упражнений и самостоятельной работы, переводной

или беспереводной работы, интенсивного или экстенсивного чтения. Сбалансированный курс обучения, так же как и тщательно спланированный, обеспечивает неуклонно возрастающий уровень достижений учеников.

12. Конкретность

Принцип конкретности предписывает учить больше примером, чем объяснением. Объяснения должны сопровождаться живыми и яркими примерами, иллюстрирующими рассматриваемый раздел теории. Обычно одного примера мало: только несколько примеров одного явления позволяют учащемуся понять, что общего они имеют между собой.

Но этого недостаточно: одни примеры могут быть конкретнее других; следовательно, необходимо отобрать такие, которые яснее других иллюстрируют рассматриваемое явление и способствуют формированию прочных семантических ассоциаций. Необходимо как можно шире задействовать окружение учащегося: грамматику существительного легче понять, когда говорится о книгах, карандашах и стульях; грамматика глагола лучше всего схватывается, когда в качестве примера выбираются глаголы обозначающие действия, которые можно выполнить; прилагательные *черный, белый, круглый, квадратный* более конкретны, чем *богатый, бедный, ленивый, старательный*.

Существуют четыре способа введения значения слова или словосочетания:

1) *Прямая ассоциация*, когда указывается на объект, представленный существительным.

2) *Перевод*, когда учащемуся дается ближайший эквивалент родного языка.

3) *Определение*, когда лексическая единица описывается синонимическими средствами.

4) *Контекст*, когда слово или выражение употребляется в предложении, в котором его значение становится понятным.

Четыре перечисленных способа приведены здесь в порядке их конкретности. В этой связи интересно отметить, что перевод не так неконкретен, как пытаются внушить ярые сторонники прямого метода.

При каких условиях может применяться каждый из этих четырех способов введения значений, остается на усмотрение учителя.

13. Интерес

Никакая работа не будет успешно завершена без заинтересованности учащегося в том, что он делает; но в погоне за интересом мы не должны забывать о качестве обучения. Работа по привитию навыка имеет репутацию скучной и неинтересной. Однако отказ от нее в пользу работы, которая кажется более интересной (такой, как упражнения на самостоятельную работу, чтение и перевод), не является выходом, поскольку, выполняя ее, мы не делаем того, что должно быть сделано. Истинным выходом из положения является разработка большого количества подходящих разнообразных упражнений, они могут сделать работу по формированию навыков интересной самой по себе.

Учащийся никогда не выучит таблицу умножения, решая необычные и интересные математические задачи; учащийся не приобретет автоматизма во владении основным языковым материалом, выполняя необычные и интересные упражнения по построению предложений.

Существуют шесть главных факторов, способствующих интересу (соблюдение которых ни в чем не нарушает восемь остальных принципов):

7) *Устранение причин, вызывающих замешательство учащегося.*

Трудность – это одно, замешательство – другое. Учащийся в своей повседневной работе должен сталкиваться с трудностями, но не с

неразрешимыми головоломками. Рациональные объяснения и хорошее планирование будут способствовать уменьшению замешательства, в результате курс станет более интересным.

8) *Ощущение достигнутых успехов.* Когда учащийся чувствует, что он движется вперед, вряд ли он потеряет интерес к работе.

9) *Соревновательность.* Дух соперничества придает привлекательности любой учебе.

10) *Игровые упражнения.* Многие виды упражнений так напоминают настольные игры, что они зачастую бывают так же интересны, как шахматы и подобные им игры.

11) *Отношения между учителем и учеником.* Правильное отношение учителя к ученикам имеет большое значение для повышения интереса к работе.

12) *Разнообразие.* Перемена вида деятельности в основном способствует интересу: чередование различных видов однообразной работы делает всю работу менее монотонной. Тем не менее периоды выполнения упражнений должны перемежаться отрезками времени, отведенными менее однообразной работе.

14. Рациональный порядок прохождения материала

Если не брать в расчет градации трудностей, то в большинстве видов языковой работы возможен различный порядок прохождения материала. Можно двигаться от устного языка к письменному или от письменного к устному; можно начать с тренировки органов речи и слуха или оставить ее на более поздний этап; можно взять интонацию за основу или оставить ее напоследок; можно двигаться от предложения к слову и наоборот; исключения из правил могут войти, а могут и не войти в начальный этап курса; можно следовать от быстрого и беглого произношения к медленному и наоборот.

Современная педагогика отдает предпочтение первым частям этих пар альтернатив, в то время как учителя старого поколения в основном высказываются в пользу вторых. Старая школа утверждала: сначала научите образовывать слова, затем строить предложения, уделите внимание явлению идиоматичности речи и после всего этого учите произношению и говорению. Современная школа говорит: сначала научите образовывать звуки, затем запоминать предложения, затем систематически учите строить предложения и после всего этого образовывать слова.

Эти два порядка прохождения материала почти диаметрально противоположны друг другу. Внимательно изучив и проанализировав доводы обеих сторон, мы вынуждены признать, что современный порядок является рациональным порядком, что и подтверждается выводами психологов. Старый порядок – это бездумная зубрежка, беспорядочное и хаотичное движение вперед; новый порядок – это быстрые и постоянные результаты. Старый порядок учит больше теории языка; новый порядок учит владению языком.

15. Множественность подходов

Девятый и последний из основных принципов изучения иностранных языков соединяет восемь остальных в единое целое. Он сглаживает любые кажущиеся противоречия между ними и позволяет максимально рационально следовать всем выдвигаемым этими принципами предписаниям; он дает ответ почти на все сложные вопросы, так долго тревожившие умы множества учителей иностранного языка и специалистов в этой области.

Этот принцип в равной степени находится в оппозиции и к слепой приверженности чему-то одному, и к компромиссу; он предлагает третий, лучший путь, который состоит в принятии двух или более противоположных приемов и смелом объединении их как отдельных частей одной программы,

для того чтобы каждый из них мог внести свой вклад в сбалансированное и хорошо организованное целое.

Понятие «множественность подходов» предполагает движение к цели одновременно с разных сторон: должны использоваться все без исключения методы, способы, упражнения и приемы, которые могут удовлетворить текущие потребности и приблизить к конечной цели; необходимо принимать любую хорошую идею и оставлять открытой дверь любым появляющимся новациям; нужно принимать все формы работы, кроме бесполезных и вредных. Множественность подходов является воплощением эклектического подхода (в общем, положительном значении этого термина), который обязывает обдуманно и непредвзято производить отбор всего, что может помочь в работе. Какой бы ни была цель, будь то совершенное владение языком во всех его аспектах или в более узкой и специфической его области, этот принцип одинаково применим к обеим задачам: на пути к цели должны применяться самые лучшие, самые подходящие средства.

16. «Усвоение» и «составление» языкового материала

Когда станет больше известно о психологии языка, и процесс изучения иностранных языков станет совершеннее, появится возможность облечь в форму одного из основных принципов следующие соображения: весь языковой материал, которым мы владеем, представляет собой либо «усвоенный», либо «составленный» материал.

Усвоенный материал включает в себя все, что мы запомнили целиком, будь то слог, слова, словосочетания, предложения или отрывки текста.

Составленный материал включает в себя все, что не запоминается, а конструируется по мере необходимости, материал, который мы строим блок за блоком из усвоенного материала во время говорения или чтения.

Существуют три способа получения составленного материала из усвоенного, назовем их соответственно *грамматическое конструирование*, *эргоническое конструирование* и *конверсия*.

Грамматическое конструирование. В этом случае усвоенный материал состоит из «словарных слов» (т.е. неизменных первооснов слов). Изучая морфологию, синтаксис, словообразование и составление сложных слов, мы становимся (или надеемся стать) способными конструировать языковой материал по своему желанию.

Эргоническое конструирование. В этом случае усвоенный материал состоит из двух элементов: более или менее завершенных предложений и «рабочих слов» (единиц речи, уже соответствующим образом измененных), которые можно было бы назвать «эргонами». Посредством соответствующих таблиц и тренировочных форм работы из этого усвоенного материала более или менее спонтанно мы производим требуемый составленный материал.

Конверсия. В этом случае усвоенный материал состоит из подобранных соответствующим образом предложений, которые надо превратить в другие формы посредством разнообразных специальных упражнений.

