

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Выбор профилированного курса обучения иностранному языку и проблема способностей

М. Л. Вайсбурд,

к. п. н., старший научный сотрудник РАО

В статье "Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования", опубликованной в журнале АЯШ № 3, сказано: "Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся..." Задача данной статьи состоит в том, чтобы помочь учителю реализовать эти черты профильного обучения как на этапе выбора учащимися профиля обучения, так и в процессе самого обучения по выбранному профилю. Нуждается ли учитель в такой помощи?

Общеизвестно, что иностранный язык — очень трудный предмет из-за необходимости усвоения большого количества нелегких для систематизации лексических единиц, многозначности и многофункциональности большинства важных грамматических явлений, сложности условий аудитивной деятельности и диалогического общения, которым на родном языке практически не учат, и др. Для преодоления этих и многих других трудностей неплохо было бы иметь дарованные природой и благоприятной средой речевого развития в детстве способности к различению, запоминанию акустических и графических образов, обладать свободой комбинирования и видоизменения оперативных речевых единиц, раскованностью в сфере общения и др.

Но как определить учителю и как решать ученику, обладает ли он этими способностями? Ни в одном курсе методики обучения иностранным языкам не удалось обнаружить раздела, посвященного этому вопросу.

Проблемой способностей обычно занимаются психологи. Обратимся к их помощи. Алексей Николаевич Леонтьев следующим образом определил понятие "способность": "Широко принятое определение способностей состоит в том, что это — свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости

от внешних условий" [9]. Определение это нам особенно интересно тем, что рассматривать способности нам рекомендуется: а) в совокупности и б) в развитии. Второе качество способностей нас и обнадеживает и обязывает: над ними можно и нужно работать.

Ирина Алексеевна Зимняя раскрывает понятие, которым оперирует А. Н. Леонтьев, "успешность выполнения определенной деятельности" применительно к овладению иностранными языками. Она усматривает ее в скорости накопления языковых средств выражения мысли; в произвольности и неосознаваемости подведения нового языкового явления под известное языковое правило; в легкости и произвольности комбинаторных вариантов выражения мысли; в улучшении качественной и временной характеристики всех видов речевой деятельности [5].

Скорость накопления языковых средств, а также прочность их запоминания и готовность выдать говорящему или слушающему необходимую ему языковую единицу зависят от качества *долговременной памяти* человека. Долговременная память связана с более или менее сложной переработкой материала: ориентировкой в запоминаемом материале, его категоризацией, группировкой, созданием мнемосхемы, определяющей полноту и точность воспроизведения [11].

Качество долговременной памяти оценивается наблюдением за тем, как ученику удастся репродукция звуков, букв, слов, предложений, сверхфразовых единств и целых рассказов, научной и учебной информации. Важным средством проверки является отсроченное воспроизведение усвоенной информации.

Большую роль в успешности речевой деятельности играет и так называемая *кратковременная* или *оперативная память*, рассматриваемая как *психологический механизм речи*. Психологи рассматривают этот механизм как такое запоминание, которое осуществляется в процессе какой-либо деятельности и рассчитано на краткий срок — до окончания этой деятельности (Г. В. Репкина, К. С. Середа, А. А. Смирнов). В процессе иноязычной речевой деятельности речь, воспринимаемая на слух, представляет собой последовательный ряд звуков, которые надо удерживать



Но как определить учителю и как решать ученику, обладает ли он этими способностями?

в памяти до тех пор, пока не станет ясной передаваемая ими мысль. Этот процесс происходит во взаимодействии с другим механизмом — осмыслением (перекодированием).

Механизм осмысления предполагает переход с одного уровня на другой — более высокий: звуки — звукосочетания → слова, словосочетания → фразы — сверхфразовые единства → развернутый текст. И все время, пока не сформировался следующий уровень, нужно удерживать в памяти предыдущий. Этим и занимается оперативная память. Этот механизм функционирует не только в содружестве с механизмом осмысления, но и с механизмом вероятностного прогнозирования (для рецепции) или упреждающего синтеза (для продуктивной речи). Механизм прогнозирования позволяет предвосхищать элементы сообщения с учетом словесно-артикуляционной стереотипии (оглушения, озвончения и др.), лингвистических обязательств (если предложение начинается с вопросительного слова, то оно будет вопросительным; подлежащее в единственном числе требует за собой сказуемого также в единственном числе).

Третья линия упреждения — это смысловые обязательства. Если персонажу дается в тексте определенная характеристика, мы и будем ожидать от него поступков, оправдывающих эту характеристику. В нашем сознании обычно заранее есть план того, что мы хотим сказать или предполагаем услышать. Смысловые обязательства в полной мере могут быть реализованы на высказывании, большем, чем предложение.

Психологические механизмы речи формируются у человека при овладении родным языком. Однако при переходе на иностранный язык они функционируют хуже: затрудняется дифференцирование и опознавание звуков иностранного языка, уменьшается объем оперативной памяти, упреждающий синтез / вероятностное прогнозирование не всегда бывает правильным и др.

Поэтому, оценивая аспект способностей к иностранному языку, связанный с функционированием психических механизмов речи, приходится относить трудности, ошибки, сбои в их работе не только за счет отсутствия соответствующих способностей у ученика, но и принимать во внимание объективный характер трудностей в их деятельности при овладении иностранным языком.

Помогая ученику решить вопрос о том, стоит ли ему выбирать иностранный язык в качестве профильной дисциплины, важно принимать во внимание не только его психофизиологические особенности, но и стиль общения на родном языке, сформированность у него культуры общения.

Иностранный язык гораздо легче дается общительным людям, так называемым экстравертам, — тем, кто легко вступает в контакт с другими людьми, любит с ними поговорить, расспросить о чем-то, рассказать о себе. Это не значит, что люди другого коммуникативного типа — интроверты более замкнутые, молчаливые, предпочитающие пообщаться с книгой, совершат ошибку, выбрав в качестве профиля иностранный язык. Все дело в том, в какой сфере деятельности они предполагают использовать знание иностранного языка: если они хотят стать лингвистами, переводчиками литературы, учеными, использующими знание иностранного языка для получения дополнительной информации, и т. п., то все у них будет вполне благополучно. Правда, будущим лингвистам желательно проверить себя на наличие способностей в области теоретической деятельности в этой науке. Тех же, кто хочет работать с людьми, стать учителем иностранного языка, устным переводчиком, работать в сфере обслуживания и т. п., могут ждать дополнительные трудности. Однако прогнозировать возникновение трудностей по одному только признаку — экстраверсия / интроверсия — было бы неправильно. Качества человека как коммуниканта накладываются на его темперамент (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик), эмоциональную устойчивость, статус в учебной группе, подготовленность по языку, общую направленность личности — мотивы, интересы, склонности.

По каким проявлениям учитель может судить о перечисленных особенностях ученика? Прежде всего, он постоянно наблюдает его поведение на уроке. Известный психолог В. С. Мерлин утверждает, что судить о типологических особенностях учеников можно по так называемым “жизненным показателям”. Так, например, экстраверты обычно с места вступают в разговор, интроверты же предпочитают поднять руку или ждать, когда их спросят. Экстраверты, особенно холерики, не любят письменных работ, часто их не доделывают. Интроверты же любят работать с книгой, выполнять письменную работу, стремятся не только набросать план устного сообщения, но и полностью

его записать. Мальчики-экстраверты предпочитают работать с учебно-речевыми ситуациями (УРС), на фоне которых происходит быстрая смена сюжета, проигрывая которые можно подвигаться, то есть УРС можно охарактеризовать как “динамичные”, а интроверты, особенно девочки, отдают предпочтение “статичным” ситуациям [1, 7].

Холерики обладают речью быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями, сильно подвижной выразительной мимикой. Жесты их порывисты, они вспыльчивы, суетливы, нетерпеливы. Посадку ярко выраженного холерика можно охарактеризовать как “готовность вскочить”. Если он выполняет интересную, важную для него работу, он — весь внимание, все его мысли, эмоции, движения сконцентрированы на ней. Но потом он испытывает упадок сил, и, пока их не восстановит, организовать его очень трудно.

Сангвиник говорит громко, быстро, отчетливо, сопровождает речь живыми жестами и мимикой. Он весел, энергичен, деловит. Посадка обычно непринужденная. Необходимо постоянно поддерживать интерес сангвиников, ибо, если им скучно, они начинают играть с ручками, карандашами и т. п., заниматься посторонними делами.

Речь *флегматика* спокойна, равномерна, без резко выраженных эмоций, жестикуляций, мимики, сопровождается паузами. Он спокоен, рассудителен, молчалив, медлителен, не вертится. Когда прозвенит звонок, не вскакивает, встает как бы нехотя, не сразу.

Меланхолик обладает слабой, неритмичной речью, иногда снижающейся до шепота, стеснителен, застенчив, малоактивен, робок, необщителен. Голова у него часто опущена, подбородок втянут. Внешне он спокоен, его легко спутать с флегматиком. Однако беседы с родителями, близкими помогут узнать, что он сильно переживает неудачи, впадает в уныние, плачет, плохо спит и т. д.

Очень большую роль в характеристике личности ученика играет его самооценка, о которой также можно судить по манере его поведения. У учащихся с низкой самооценкой взгляд нетвердый, уклоняющийся снизу вверх или отвернут от партнера, фиксирован на точку в пространстве; движения неритмичные. У доски они часто переступают с ноги на ногу, носки ног повернуты внутрь.

Те, кто переоценивает себя, имеет полуприкрытый, оценивающий взгляд; голова высоко поднята. Сидят они за партой беззаботно — откинувшись назад. Уверенные в себе ученики имеют спокойные, широкие, ритмичные движения; взгляд твердый. Стоя у доски, опорную ногу меняют не часто.

Естественно, что все перечисленные показатели можно принимать во внимание только в совокупности и оценивать их нужно как вероятностные, как это всегда делается при опоре на внешние проявления внутренних состояний и качеств человека.

Предположительно можно сделать и выводы о том, что экстравертам, сангвиникам, холерикам, людям с высокой самооценкой комфортно работать с другими людьми, учить их, переводить их речь, обслуживать их и т. п. Людям же с более низкой самооценкой, а также интровертам, флегматикам, меланхоликам спокойнее и удобнее работать с книгами, документами. Первым легче бывает и в учебном процессе при овладении иностранным языком, так как они при любой ориентации в качестве основного компонента включают обильную устно-речевую практику.

Что можно рекомендовать учителю, собравшему данные о недостаточном развитии у части его учеников качеств, способствующих усвоению и дальнейшему применению иностранных языков в качестве профильного курса? Естественно, что ученикам, не обладающим сильной мотивацией для выбора иностранного языка в качестве профильного предмета, можно посоветовать попробовать свои силы в другой сфере деятельности. В другом случае, когда ученик готов активно бороться со своими недостатками, предложить ему всемерную помощь в их преодолении. Компенсаторная деятельность учителя может носить как общий, так и адресный характер, что в данном случае подразумевает: а) создание особо благоприятных условий обучения иностранному языку путем индивидуализации обучения и совершенствования психологического климата урока и б) целенаправленное развитие тех качеств личности учащихся, в которых были обнаружены недостатки, затрудняющие овладение иностранным языком и использование его в той или иной сфере деятельности: плохая долговременная память; недостаточное развитие речевого слуха, кратковременной памяти, механизмов осмысления и вероятностного прогнозирования и др.; необщительность, чрезмерная застенчивость. Решение этих двух задач может происходить только в очень тесном единстве.

Так, например, обучение общению и создание на уроке благоприятного психологического климата являются двумя условиями одной и той же задачи: обеспечить позитивный психологический климат на уроке иностранного языка — это значит создать такую обстановку на уроке, чтобы ученики хотели, не боялись общаться друг с другом и с учителем, понимали, как надо действовать, предвидели, каким может быть коммуникативный результат их действий, и т. п.

Йорданка Симеонова, проводившая специальное исследование этой проблемы под нашим руководством [10], собрала следующие факторы, способствующие активизации общения:

- установка на общение;
- включенность в совместное действие;
- состояние у учащихся психологического комфорта;
- доступность и интерес к предмету речи;

- различие в уровне информированности, во вкусах и взглядах коммуникантов;
- коммуникативная направленность роли в составе учебно-речевой ситуации и ее соответствие индивидуальным особенностям ученика;
- неформальная организация физического расположения коммуникантов, небольшая дистанция между ними;
- небольшое количество коммуникантов;
- эмоциональность, экспрессивность в преподнесении информации;
- совместимость предлагаемой информации с ранее усвоенными ценностями и установками.

Реализация перечисленных факторов в педагогическом процессе требует от учителя пересмотра стиля своего общения с учениками. Сочетание ответственности за поведение учеников, за результаты их воспитания и обучения с правом руководить ими, дисциплинировать их, оценивать их поведение и успешность обучения, как правило, приводят к выработке командного стиля обращения учителя с учениками, доминантности в его поведении, определенной доли официальности в их отношениях [6]. При всей естественности и закономерности подобных тенденций в стиле поведения учителя, они отрицательно влияют на любой педагогический процесс, а для практики общения просто губительны. Опыт проведения интенсивных курсов обучения иностранным языкам, во многом опирающихся на исследования болгарского ученого Георгия Лозанова, доказавшего, что комфортное состояние психики ученика существенно повышает его возможности в усвоении новой информации, доказывает, что процесс обучения общению на иностранном языке можно сделать неформальным и радостным, сняв барьеры, мешающие общению: переведя отношения между учителем и учениками в неформальные, неслужебные, дружеские, отказавшись от позиции доминирования, противопоставления себя ученикам, успокаивая учеников не окриком, а сообщением интересной информации, оценивая деятельность учеников по принципу "опоры на положительное", чаще раздавая похвалы, улыбаясь, выражая радость по поводу успешных поступков учеников и т. п.

Важным компонентом, с помощью которого можно руководить общением на иностранном языке, является учебно-речевая ситуация. Правильный отбор и распределение УРС между учащимися может служить эффективным средством индивидуализации педагогического процесса и повышения его результативности.

Предлагая учащемуся учебно-речевую ситуацию, желательно включить ее в тот вид деятельности, который близок и интересен учащемуся, — спорт, экологический проект, жизнь рок-группы, бизнес и т. п. Широкие возможности для индивидуализации открывает подбор для каждого учащегося подходящей си-

туативной роли. Прежде всего важно, чтобы сами роли были полнокровными, обладали значительным коммуникативным потенциалом, индивидуальными особенностями [2], которые должны либо совпадать, либо существенно отличаться от особенностей учеников, которым они предложены, но отвечать их стремлениям видеть себя более решительными, красивыми, популярными и т. п.

Удачно подобранная роль позволяет дать волю фантазии, преодолеть застенчивость, спрятаться за нее, как за маской, или, наоборот, идентифицировать себя с любимыми персонажами из жизни, телепрограмм, кинофильмов, книг. Кто-то из учащихся "расцветает" в роли клоуна, другому больше импонирует роль героя, резонера. Один предпочитает в общении быть ведущим, другой — ведомым. Иных увлекает прием "персонификации", то есть выступление от имени предмета, животного или растения, явления природы. Удачным примером персонификации является популярный номер Ефима Шифрина "Жалобы на жизнь автоответчика". Распределяя роли, важно знать и "больные места" своих учеников, не коснуться их по неосторожности.

Индивидуализация при использовании УРС связана также с выбором характера коммуникативного задания, вида общения, наиболее близкого данному ученику [3].

Совершенствование памяти и речевых механизмов было названо выше "адресной компенсаторной работой", ибо она готовит к общению с помощью совершенствования конкретных базовых аспектов речевой деятельности. Улучшить работу памяти ученика при усвоении языкового материала можно с помощью формирования у него приемов осмысленного запоминания путем вариативных повторений, сопровождаемых выполнением различных действий. Например, работая над набором лексических единиц, подлежащих запоминанию, можно сначала распределить их на группы по признаку тематической общности, потом по частям речи, аффиксам, признаку многозначности и др. К одним можно подобрать синонимы, к другим антонимы, омофоны, омографы и др. — иными словами "поиграть" любым возможным способом с лексическими единицами, как-то "подействовать" с ними. Результатом таких действий будет запоминание этих единиц. Можно включать их, еще не твердо усвоенных, в речь, используя картинки с подписями, плакатики с изображением этих слов и др. Для осмысленного запоминания текста рекомендуется мысленно разбить его на части, выделить смысловые опоры, пункты, составить план изложения содержания текста, сопоставить его с чем-то ранее известным, с другими частями этого же текста и т. п.

Важно понять одно: механическое повторение, так называемая зубрежка, не развивает память. Для памяти полезно то, что делает ее "умной", рассуждаю-

щей. Опора на руку, на моторную память, путем прописывания также очень полезна. Ритмическая организация материала с помощью стихотворных текстов и особенно песен — исключительно важное подспорье для успешной работы долговременной памяти [8].

Оперативная или кратковременная память также поддается совершенствованию при помощи количественного наращивания удерживаемых в процессе переработки единиц.

Укрупнение единиц оперативной памяти связано с перекодированием слов естественного языка в «образы фрагментов реального мира, отраженными в интеллекте реципиента и называемыми денотатами» (И. А. Зимняя).

Разные тексты обладают различными возможностями для работы оперативной памяти, зависящими от языкового материала, смыслового содержания, особенностей построения. Так, например, при прослушивании информационных текстов в качестве опоры может выступать четкая логика изложения, жесткая последовательность денотатов, позволяющая схематически изображать содержание текстов.

Художественные тексты могут нуждаться в «выравнивании» временных планов, чтобы действие излагалось от прошлого к будущему, что подчас нарушается для придания тексту большего динамизма. Такие тексты для облегчения понимания и запоминания в процессе восприятия речи полезно дополнять введением, указывающим на место, время и участников событий.

Публицистический текст с неярко выраженными внутритекстовыми связями полезно дополнить отсылками к предшествующим элементам содержания, добавляя связующие словосочетания.

Научно-популярный текст с низкой степенью языковой и смысловой избыточности можно обогатить прилагательными и наречиями, увеличивающими избыточность языковых средств.

Коррекция текстов разных жанров в указанных направлениях делает их более подходящим материалом для совершенствования механизма оперативной памяти. Работа оперативной памяти существенно облегчается механизмом вероятностного прогнозирования, помогающего предвосхищать развитие текста на всех уровнях. Предвосхищению развертывания компонентов текста приходится не столько учить заново, сколько вырабатывать установку на него — на активное участие слушающего или читающего, на своего рода «соавторство» с говорящим или пишущим.

Соответствующие упражнения желательно строить для каждого уровня схемы речепроизводства и рече-восприятия, о которых речь шла выше — упреждение по линии словесно-артикуляционной стереотипии (услышав звук, высказать предположение о том, ка-

кой звук за ним скорее всего последует); по линии лингвистических обязательств (услышав слово, предположить наиболее вероятное сочетание, услышав начало предложения, высказать предположение о наиболее вероятном развертывании такого типа предложений); по линии смысловых обязательств (услышав начало абзаца, текста, сказать о его возможном, логически оправданном продолжении). Учащихся нужно тренировать в предвосхищении вербальных стимулов с учетом накопленного опыта, частотности данного стимула в том или ином месте, сочетании, контексте. Большую помощь в построении и понимании развернутых текстов может оказать тренировка в опоре на известные схемы, сценарии, фреймы [4].

Таким образом, наиболее важный вывод из данной статьи состоит в том, что недостаточное развитие тех или иных способностей к усвоению и использованию иностранного языка не является фатальным, оно может быть компенсировано с помощью грамотно организованной целенаправленной тренировки.

Список литературы

- 1 Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению / ИЯШ. — 1992. — № 1, 2.
- 2 Вайсбурд М. Л., Ариян М. А. Ситуативная роль как методическое понятие / ИЯШ. — 1984. — № 5.
- 3 Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Учет индивидуальных особенностей ученика при обучении иноязычному устно-речевому общению / ИЯШ. — 1999. — № 1, 2.
- 4 Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. Обучение чтению на иностранном языке как поисковой деятельности / ИЯШ. — 1997. — № 1, 2.
- 5 Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / ИЯШ. — 1970. — № 1. — С. 37, 38.
- 6 Китайгородская Г. А. Проблемы сиггестологии. — София, 1973.
- 7 Кузьмина Е. В. Особенности индивидуального подхода к ученику при обучении иноязычному устно-речевому общению на основе УРС. АКД. — М., 1996.
- 8 Лебединская Б. Я. Английская грамматика в стихах: Пособие по английскому языку. — М., 2000.
- 9 Леонтьев А. Н. О формировании способностей / Вопросы психологии. — М., 1960. — № 1. — С. 8.
- 10 Симеонова Й. И. Создание коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка как один из способов интенсификации обучения устной иноязычной речи / АКД. — М. — 1997.
- 11 Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.