

УДК 372.8.811.111

О НЕКОТОРЫХ СТЕРЕОТИПАХ И РОЛИ ПАССИВНОГО ПЕРИОДА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Л.О.Свирина

Статья посвящена проблемам дифференцированного подхода к технологиям и результатам обучения иностранному языку в зависимости от индивидуальных особенностей личности. Рассматриваются различные взгляды на время и продолжительность пассивного периода (Г.Пальмер, С.Крешен, Дж.Ашер), а также существующие в отечественной методике стереотипы, связанные с ранним обучением иностранному языку и оценкой коммуникативных навыков учащихся различного типа личности. Делается вывод о необходимости учёта не только индивидуального уровня иноязычной коммуникативной компетенции, но и готовности учащегося к продуктивным видам речевой деятельности на разных этапах обучения иностранному языку.

Ключевые слова: пассивный период обучения иностранному языку, стереотип, ранний период обучения иностранному языку, индивидуальные психологические особенности, интроверт, экстраверт.

Современные технологии обучения иностранным языкам всё более тяготеют к естественному пути усвоения языка, тому, который моделирует путь ребёнка в постижении родной речи. Не случайно после натурального метода начала 20 века, представителями которого были Ф.Гуэн и М.Вальтер, появился натуральный подход американского психолога С.Крешена. Характерной чертой данных технологий является достаточно длительный пассивный период на начальном этапе изучения иностранного языка. С.Крешен считает, что усвоение как первого, так и второго языка происходит, когда возникает понимание сообщения и когда адресат не находится «в оборонительной позиции», то есть готов воспринять поступающую информацию. Данная теория, как и все прямые методы, отрицает сознательное усвоение грамматических правил и утомительную тренировку грамматических структур [1].

Учитывая недовольство эффективностью наиболее распространённого в наше время коммуникативного подхода, методисты возвращаются к испытанному временем и практикой способу научить говорить – аналогии усвоения родного языка, когда мама, стоя с коляской, из которой выглядывает любознательный малыш, показывает ему птичку, проговаривая: «Смотри, деточка, это птичка. Птичка красивая. Птичка на веточке сидит. Птичка чирикает». Таким образом, проводится наглядная семантизация, даётся образец произношения, возможности словосочетания и словоупотребления, ситуативность презентации новой лексической единицы. А далее, как и предписывает прямой метод, следует имитация и действие по аналогии. Естественная жизненная среда обеспечивает повторяемость лексической единицы или

лексико-грамматической структуры, ситуативную вариативность, которая и вырабатывает гибкость навыка, перенос его в новые обстоятельства вербального общения. В конечном итоге мы все умеем общаться на родном языке ещё до школьного обучения. Опыт вдохновляет. Однако у такого юного периода изучения языка, вернее, усвоения речи, есть очень важное преимущество, а именно особенности возраста, когда в условиях интенсивного развития психических процессов, физиологии и речевой деятельности происходит формирование прочных артикуляционных и лексико-грамматических навыков на подсознательной основе. Но даже в самых благоприятных обстоятельствах продуцирование говорения происходит очень постепенно, следуя за развитием аудитивных навыков. Данный подход подчёркивает, что к этапу продукции речи человек подходит не под напором учителя, а когда он ощущает готовность говорить. Оптимальным способом обучения считается передача учащимся интересной и понятной для них информации в максимально благоприятных условиях, что постепенно готовит к порождению речевых высказываний [1: 6-7] Длительность пассивного периода зависит от концепции автора методики и может исчисляться неделями, месяцами и даже годами. Данный подход ярко проявляется в популярном для раннего обучения иностранному языку методе опоры на физические действия (TPR-Total Physical Response), разработанном американским психологом Дж.Ашером и продолжающим развитие основных положений натурального метода, когда период длительного пассивного восприятия предшествует порождению речи. «Слушание как бы продуцирует «готовность» к говорению, но этот процесс нельзя торопить. Когда ребёнок посредством слушания

усвоит адекватную когнитивную карту языка, он начнёт спонтанно продуцировать высказывания» [2: 35]. Понятно, что первоначально речь ребёнка далека от идеала, содержит большое количество погрешностей, но постепенно в ходе целенаправленной работы учителя и под влиянием самостоятельных усилий учащегося она становится всё более корректной, приближенной к нормам аутентичной речи.

И второй немаловажный фактор успешности изучения родного языка – постоянное сопровождение ребенка вербальным оформлением его окружения и деятельности, то есть практически всё время бодрствования, что невозможно обеспечить в учебных условиях, в строго отведённых для изучения иностранного языка рамках учебных часов. Не случайно для гарантированно успешного обучения иностранному языку родители вновь возвращаются к методу «гувернёра – носителя языка» или аналогичного ему метода воспитателя-носителя языка в детском саду. Технология обучения в этом случае не предполагает обязательное раннее включение ребёнка в активную коммуникацию на иностранном языке, желательным является высокий уровень коммуникативной компетенции учителя или воспитателя, чтобы ребёнок на начальном этапе умел поздороваться, поднять упавшую вещь, последовать за воспитателем туда, куда позвали, надеть или найти названную вещь и т.д. Главное условие – аутентичность речи учителя-воспитателя, что обеспечивает формирование прочных слухо-произносительных навыков. Существующий в быту стереотип – «невысокий уровень владения иностранным языком – иду работать в садик или буду преподавать в младших классах» – пагубно сказывается на формировании иноязычных слухо-произносительных навыков при раннем обучении, что в дальнейшем становится источником устойчивых погрешностей как в артикуляции иноязычных звуков, так и в некорректном использовании лексико-грамматических структур в речи. Пример: *Упражнение в одевании кукол и проговаривании действий: «I put on... I take off...»* [3]. Данное упражнение, закреплённое в сознании ребёнка, создаёт неверный устойчивый речевой стереотип, который помешает усвоению английского времени *the Present Continuous Tense*, используемого для описания незавершённых действий, протекающих в момент говорения. Искажение функциональных характеристик изучаемого лексико-грамматического материала в угоду сиюминутным нуждам усвоения ограниченного языкового запаса ведёт к устойчивым ошибкам в речи, которые в дальнейшем чреватy коммуникативным сбоем. Осложняет положение

и тот факт, что на начальном этапе обучения, в условиях ограниченного языкового запаса, лексико-грамматический материал включается в интенсивную практику в интересной для детей игровой форме и, следовательно, прочно усваивается. Получается, чем лучше в данных условиях усвоение, тем хуже для дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции.

Задача обучения на начальном этапе – погружение ребёнка в иноязычную среду, когда он впитывает образцы корректного произношения и словоупотребления в связи с конкретной ситуацией общения. Отсюда в дальнейшем и требование к студентам приучаться вести урок на иностранном языке, демонстрируя образец грамотной звучащей речи. Данное, казалось бы, само собой разумеющееся требование к профессиональной компетенции учителя иностранного языка входит в противоречие с другим устойчивым стереотипом – речь учителя должна быть простой и доступной пониманию учащихся, что в конечном итоге приводит к использованию учителем привычных нашему уху команд: «Stand up!», «Sit down!», «Open your books!», чем собственно и ограничивается иноязычное классное общение. Практика использования команд в пассивный период усвоения языка далеко не чужда методике обучения иностранным языкам. Мы встречаем данный подход и в начальной стадии усвоения языка в методе Г.Пальмера [4: 5-7], когда дети только молча указывают пальцем на предмет, названный учителем: «Point to the door! Point to the window!», и на протяжении всего периода обучения по методу опоры на физические действия, уже описанного нами наиболее популярного подхода в раннем обучении иностранному языку, периода, когда дети сопровождают свою вербальную деятельность движениями, комментируя собственные действия. Но при всех положительных моментах данного подхода он имеет большой недостаток: преобладание повелительного наклонения, которое не является основным в разговорной речи и совершенно не характерен, в частности, для английской разговорной речи. Гораздо более уместным для учителя стало бы использование общего или разделительного вопроса для оформления своей просьбы-команды, приближая её к нормам английской разговорной речи [5: 12]. Соответственно, большинство методистов рекомендует использование рассматриваемого подхода в сочетании с другими технологиями. Никто не будет оспаривать уместность TPR во время проведения зарядки, релаксационных моментов на уроке иностранного языка, когда дети, распевая песенки, изучают части тела, телодвижения и т.д. Сопровождение

движений музыкой позволяет создать эмоционально приподнятую атмосферу, что способствует повышению интереса и закреплению языкового материала в памяти учащегося. Здесь учителю, который в подавляющем большинстве случаев не является носителем языка, на помощь приходит аудиовизуальная техника и информационные технологии, помогающие дать действительно аутентичные образцы звучащей английской речи. Использование песенок, мультфильмов, видеоматериалов для начального этапа обучения иностранному языку помогает в отсутствие учителя-носителя языка решить проблему погружения в языковую среду, обеспечивающую начинающему изучать иностранный язык необходимую базу для продуцирования корректной иноязычной речи.

В то же время коммуникативный подход к обучению иностранному языку, который предполагает формирование навыков иноязычного общения через организацию иноязычного общения, требует как можно более раннего включения в продуктивную речевую деятельность. Практически сразу после этапа восприятия и семантизации следует этап продукции. Методический стереотип предполагает, что успешность деятельности учителя измеряется внешней речевой активностью его учащихся. Многословие учителя считается большим минусом в грамотном построении урока. Однако речь учителя (с высоким уровнем коммуникативной компетенции) всегда ситуативна, контекстно обусловлена, что позволяет демонстрировать образец функционирования изучаемых речевых образцов в реальных жизненных ситуациях. Аудирование относится к самым сложным видам речевой деятельности, и умение воспринимать иноязычную речь на слух уже во многом является гарантией успешности общения. Много говорящий на иностранном языке человек, который не понимает обращённой к нему речи, не решит стоящую перед ним коммуникативную задачу. В то же время, человек, владеющий словами «да» и «нет» на иностранном языке и понимающий обращённую к нему речь, способен решить множество возникающих в иноязычной среде жизненных проблем. Для каждого участника учебного процесса данный период будет разным, и сторонники длительного пассивного периода не советуют учителю торопить ребёнка вступать в активную продуктивную деятельность, если его готовность к порождению речевого высказывания ещё не сформирована. В то же время необходимо обеспечить учащихся достаточным объёмом воспринимаемого на слух и при чтении материала, что в дальнейшем формирует «чувство языка», рас-

плывчатое понятие, которое подразумевает интуитивно правильное словоупотребление: не знаю почему, но чувствую, что должно быть так. «Заставляя студентов, изучающих язык, говорить до того как у них сформируется способность это делать, не только причиняет им чрезвычайное неудобство, но и не способствует усвоению языка. Говорение не обеспечивает усвоение языка, скорее способность говорить является результатом осмысленного восприятия. Современные исследования показывают, что осмысленное восприятие – это тот путь, который ведёт к усвоению языка на всех уровнях» [6].

И другой аспект данной проблемы. В настоящее время особенно актуальна индивидуализация обучения, личностно-ориентированный подход, который должен учитывать психологические особенности личности учащихся, их интересы и потребности для достижения намеченных целей обучения и учения. Каждый учащийся по-разному видит личностные результаты в своей траектории изучения иностранного языка и имеет индивидуальные особенности восприятия и продукции иноязычной речи. Соответственно, потребность каждого из учащихся в пассивном восприятии иноязычного материала и успешности продукции иноязычной речи различается в зависимости от его психофизиологических особенностей и уровня сформированности механизма порождения речевого высказывания на родном языке. Психологи отмечают зависимость успешности обучения от качеств личности, хотя данная зависимость не линейна, а опосредована условиями обучения. Между уровнем коммуникативной компетенции и качествами личности как отправной точкой формирования речевых навыков находится многослойная структура, компоненты которой взаимозависимы и взаимосвязаны. Их взаимодействие в конечном итоге и определяет успешность обучения или усвоения языка и уровень иноязычной коммуникативной компетенции. В таком случае определение факторов, влияющих на уровень успешности, осложняется наличием большого количества индивидуальных особенностей, вступающих во взаимодействие с условиями обучения и педагогическим влиянием извне, что в совокупности определяет результат совместных усилий педагога и его ученика [7].

В практике нашей школы учёт индивидуальных психологических особенностей ребёнка декларируется, но механизма учёта результатов внедрения подобного дифференцированного подхода нет. Наиболее устоявшаяся в психологии дихотомия «экстраверт – интроверт», понятная любому педагогу, рисует картину открытого общения экстраверта, который, несмотря на языковые по-

грешности, успешно решает коммуникативные задачи, давая развёрнутые высказывания. И интроверта, который не скажет, «пока не спросишь», а если скажет, то только самую суть, не укладываясь в рамки количественных показателей экзаменационного формата. И данная особенность относится к обоим видам продуктивной деятельности: и говорению, и письму. Следовательно, в изучении иностранных языков интроверт заранее обречён на провал, хотя его интеллектуальные качества не уступают экстраверту. Существующий стереотип, находящий отражение в популярных статьях, прямо декларирует меньшую успешность интроверта в изучении иностранных языков: «Обычно интроверты немного отстают от экстравертов в изучении языков. Им сложнее запоминать новые слова, труднее приобретать разговорные навыки, что немало их обескураживает. Вам не дается «говорение», словарный запас растёт медленнее, чем вам бы этого хотелось? Возможно, вы – интроверт, и вам стоит просто принять этот факт и не заикливаться на неудачах» [8]. Успешность в порождении устной и письменной иноязычной речи в данном случае соотносима с успешностью в аналогичной деятельности в родном языке. И если у интроверта ещё есть возможность «покинуться» с экстравертом в письменном экзамене по иностранному языку за счёт большого объёма материала, направленного на контроль рецептивных видов речевой деятельности, грамотности речи, то устная часть не оставляет таких шансов, требуя развернутых ответов на вопросы: «Почему ты сделал эту фотографию?» и «Почему ты хочешь её показать?» или другое задание на сопоставление двух фотографий: «Какой род деятельности или место, изображённое на фотографии, ты предпочитаешь?» и «Почему ты это предпочитаешь?» Для отличного ответа необходимо привести не менее трёх фраз на каждый пункт рекомендованного плана ответа: «Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно, точно и развёрнуто отражает все аспекты, указанные в задании (в среднем не менее трёх фраз по каждому пункту плана)» [9]. Но, если учащийся объяснил, почему сделал данную фотографию, скорее всего, понятно, что заставляет его показать другу данное место, лицо или сцену. И если учащийся в трёх предложениях сказал, почему выбирает место на первой фотографии, предпочитая его месту, изображённому на второй, то уже обосновал свой выбор, и следующие три предложения на эту же тему не имеют смысла. В любом другом случае выход для сдающего экзамен интроверта только в заучивании и воспроизведении определённых «фраз-поплавок», что не имеет отношения к спонтанной речи. Устная

часть не обязательна к сдаче, но она даёт преимущество в тех 20 баллах, из-за которых выпускники и сдают экзамен по иностранному языку: возможность поступить на избранную специальность в вуз. Вероятно, нужно пойти дальше и дать возможность больше варьировать набор заданий для устной и письменной части экзаменационного ответа или менее жёстко в количественном отношении определять критерии оценки по пунктам плана.

Учитывая возрастные особенности школьного или более зрелого возраста, когда способность оформить мысль вербально на родном языке уже сформирована и есть желание достичь того же уровня иноязычной речевой компетенции, включение в активную речевую практику способно дать учащемуся ускорение процесса формирования иноязычных речевых навыков. Однако сложившиеся стереотипы могут стать препятствием на пути успешного усвоения иностранного языка. Реальный учёт индивидуальных психологических особенностей учащегося с раннего этапа до завершения школьного обучения должно проявиться в более дифференцированном подходе к соотношению продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности у отдельных учащихся, а также в оценке личностных результатов успешности овладения иноязычными речевыми навыками. В идеале психологическое тестирование при обучении иностранным языкам также необходимо как на определённых этапах обучения в школе, так и при поступлении в высшие учебные заведения, как тест на определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции для предложения оптимальных технологий формирования речевых навыков.

1. *Krashen S.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.
2. *Asher J.* Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. – Summer, 1984. – 35 p.
3. Программа дополнительного образования «Маленькие гении» (по английскому языку) / сост. А.А.Можевитина // Detsad-4kruf.ru: сайт ресурсного центра «Маленькие гении», 2012-2015. URL: <http://detsad-4kruf.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizacii/obrazovanie/dopolnitelnye-obrazovatelnye-programmy/> (дата обращения: 06.12.2014).
4. *Пальмер Г.* Устный метод обучения иностранным языкам. Прямой метод. – М.: Учпедгиз, 1960. – 165 с.
5. *Кадырова А.И., Свирина Л.О.* Межкультурная компетенция и особенности вербальной коммуникации в англоязычной культурной среде. – Сб.:

- Иностр. языки в школе и вузе: модернизация содержания и технологии обучения. – Казань: ТГГПУ, 2010. – С.11– 16.
6. *Krashen S.D.* Explorations in Language Acquisition and Use. Heinemann. – Portsmouth: NH: Heinemann, 2003. URL: <https://www.heinemann.com/shared/online-resources/E00554/chapter2.pdf> (дата обращения: 06.11.2014).
 7. *Dörnyei Z.* Individual differences in second language acquisition // Bardovi-Harlig, Kathleen and Zoltán Dörnyei (eds.). Themes in SLA Research. – Aila Review. – Volume 19. – 2006. – Pp. 42 – 68.
 8. Как тип вашей личности влияет на процесс обучения: советы интровертам и экстравертам // Skyeng.ru: онлайн-школа английского языка, 2011-2015. URL: <http://skyeng.ru/articles/kak-tip-vashej-lichnosti-vliyaet-na-protsess-obucheniya-sovety-introvertam-i-ekstravertam> (дата обращения: 17.11.2014).
 9. Единый государственный экзамен по английскому языку. Пояснения к демонстрационному варианту устной части контрольных измерительных материалов по английскому языку. Английский язык. 11 класс Демонстрационный вариант 2015 г. // Ege.edu.ru: официальный информационный портал Единого государственного экзамена, 2001-2015. URL: http://www.ege.edu.ru/common/online_testing/demo-ege/english.pdf (дата обращения: 01.12.2014).

ON PASSIVE LEARNING AND CERTAIN STEREOTYPES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

L.O.Svirina

The article deals with the issues of differentiated instruction and assessment in foreign language learning with respect to individual difference variables. It considers different views on the time and duration of passive learning (H.Palmer, S.Krashen, J.Asher) as well as certain stereotypes in early language learning and in assessment of communicative skills of learners belonging to different personality types. The article concludes by noting the need for measures to improve individual language learning by taking into account students' individual psychological differences in order to assess their readiness for speech production.

Key words: passive language learning, stereotype, early language learning, individual psychological differences, introvert, extrovert.

1. *Krashen S.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p. (in English)
2. *Asher J.* Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. – Summer, 1984. – 35 p. (in English)
3. Programma dopolnitel'nogo obrazovaniya «Malen'kie genii» (po anglijskomu yazyku) / sost. A.A.Mozhevitina // Detsad-4kruf.ru: sayt resursnogo centra «Malen'kie genii», 2012-2015. URL: <http://detsad-4kruf.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizacii/obrazovanie/dopolnitelnye-obrazovatelnye-programmy/> (data obrashheniya: 06.12.2014). (in Russian)
4. *Palmer G.* Ustnyj metod obucheniya inostrannym yazykam. Pryamoj metod. – M.: Uchpedgiz, 1960. – 165 s. (in Russian)
5. *Kadyrova A.I., Svirina L.O.* Mezkul'turnaya kompetenciya i osobennosti verbal'noj kommunikacii v angloyazychnoj kul'turnoj srede. – Sb.: Inostr. yazyki v shkole i vuze: modernizaciya soderzhaniya i tehnologii obucheniya. – Kazan': TGGPU, 2010. – S.11 – 16. (in Russian)
6. *Krashen S.D.* Explorations in Language Acquisition and Use. Heinemann. – Portsmouth: NH: Heinemann, 2003. URL: <https://www.heinemann.com/shared/online-resources/E00554/chapter2.pdf> (data obrashheniya: 06.11.2014). (in English)
7. *Dörnyei Z.* Individual differences in second language acquisition // Bardovi-Harlig, Kathleen and Zoltán Dörnyei (eds.). Themes in SLA Research. – Aila Review. – Volume 19. – 2006. – Pp. 42 – 68. (in English)
8. Как тип вашей личности влияет на процесс обучения: советы интровертам и экстравертам // Skyeng.ru: онлайн-школа английского языка, 2011-2015. URL: <http://skyeng.ru/articles/kak-tip-vashej-lichnosti-vliyaet-na-protsess-obucheniya-sovety-introvertam-i-ekstravertam> (дата обращения: 17.11.2014). (in Russian)
9. Единый государственный экзамен по английскому языку. Пояснения к демонстрационному варианту устной части контрольных измерительных материалов по английскому языку. Английский язык. 11 класс Демонстрационный вариант 2015 г. // Ege.edu.ru: официальный информационный портал Единого государственного экзамена, 2001-2015. URL: http://www.ege.edu.ru/common/online_testing/demo-ege/english.pdf (дата обращения: 01.12.2014). (in Russian)

* * * * *

Свирина Людмила Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета.

420008, Россия, Казань, ул.Кремлевская, 18.

E-mail: l.o.svirina@yandex.ru

Svirina Ludmila Olegovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University.

18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russia

E-mail: l.o.svirina@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.02.2015