

МЕТОД МАЛОИНТЕРФЕРЕНЦИОННОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ

Д.А. Листвин

Школа немецкого языка DeutschEffekt, г. Санкт-Петербург

В статье в научный обиход впервые вводится оригинальный авторский метод обучения иностранным языкам. На основе анализа теоретической и практической деятельности автора в области создания учебных пособий по немецкому языку описываются основные принципы, лежащие в основе описываемого метода.

Ключевые слова: методика, лингводидактика, навык, динамический стереотип, интерференция.

Часто приходится слышать, что мы живем в «стремительно ускоряющееся время». И это не пустые слова. Происходящие в мире и в обществе изменения действительно имеют такую скорость, какой никогда не было в истории человечества. Количество информации растет в геометрической прогрессии, причем эту информацию становится невозможно не только изучить и осмыслить, но и просто успеть воспринять.

То же самое относится и к научной информации. Статьи, монографии и диссертации пишутся сегодня в промышленных масштабах. Научные парадигмы стремительно сменяют друг друга. При этом достоверность и качество производимой научной информации в ряде случаев можно поставить под вопрос. Особенно с учетом того, что тренд «монетизации контента» не обошел стороной и научную область. В результате мы можем видеть, как порой на первый план выходят не наиболее достоверные и качественные научные результаты, а те, в продвижение которых вложили больший бюджет и потрудились сделать более эффектную «упаковку».

Первоначальный оптимизм, вызванный возможностями глобализации, техническим прогрессом и развитием коммуникационных технологий сменяется некой дезориентацией и растерянностью, связанными с потерей ориентиров во многих научно-практических областях. Одной из явных примет сегодняшнего дня становится некий «методологический вакуум» во многих научных дисциплинах, особенно, гуманитарного направления.

Не обошли стороной эти процессы и лингвистику с лингводидактикой. Современная наука, кажется, не в состоянии четко ответить на вопросы о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в области изучения иностранных языков. Сегодня существует огромное количество методов, взглядов и подходов, которые часто не просто противоречат, но и вообще исключают друг друга. Сориентироваться в этом многообразии бывает крайне сложно не только ученику или начинающему учителю, но и преподавателям с большим стажем.

В 2002 году я закончил факультет иностранных языков и международной коммуникации ТвГУ и начал преподавать немецкий язык как второй иностранный с нуля студентам кафедры регионоведения. Это был мой первый опыт обучения немецкому языку учащихся, не знакомых с этим языком. Мы работали по отечественному учебнику «Время немецкому» С.А. Волиной, Г.Б. Ворониной, Л.М. Карповой. В 2003 году я переехал в Петербург и начал работать преподавателем немецкого языка в Университете экономики и финансов. Там я работал как со студентами, изучавшими немецкий язык с нуля, так и с теми, кто ранее учил его в школе. Преподавание велось по известным немецким учебникам Themen neu издательства Hueber.

Спустя примерно три года я заметил, что меня в крайне малой степени удовлетворяет как процесс, так и результат моей работы. Особенно это касалось работы с учебниками немецких издательств, хотя и отечественные пособия вызывали много вопросов. В какой-то момент этот дискомфорт достиг такой степени, что появилось ощущение невозможности дальнейшего использования немецких учебников в моей педагогической деятельности.

В этот момент я стал думать, как бы я хотел преподавать немецкий язык. Возникло желание сделать наброски собственных учебных материалов, которые устроили бы меня в большей степени, чем учебники, существовавшие в то время.

Вслед за этим возник вопрос, что могло бы стать некой точкой опоры в моих методических поисках. Я спросил себя: «Что я очень хорошо помню из своего предыдущего опыта изучения немецкого языка?» Первой ассоциацией стала цепочка «*дэр – дэс – дэм – дэн – дас – дэс – дэм – дас – ди – дэр – дэр – ди – ди – дэр – дэн – ди*». Это таблица склонения немецких артиклей, которую нас заставили выучить наизусть в школе в шестом или седьмом классе. Я обратил внимание на легкость воспроизведения этой цепочки и прочность ее усвоенности. И первой отправной точкой в создании моих учебных материалов стало желание добиться такой же прочности и автоматизации усвоения предлагаемой мной учебной информации.

Начав делать наброски первых уроков немецкого для начинающих, я быстро понял, что одних лишь интуитивных представлений о том, как надо это делать, недостаточно для достижения результата и нужно разрабатывать определенную **методологию** этого процесса.

Методология – это учение об организации теоретической и практической деятельности человека. Правильная и грамотно разработанная методология позволят организовать деятельность (в нашем случае – учебную) качественно и эффективно. Отсутствие же методологии или методология неверная превращает деятельность в стихийную, бессистемную и крайне редко может привести к успеху.

Одними из базовых понятий в создании моей методологии для меня стали **деятельность** и ее **структура**. Еще на пятом курсе университета, когда я писал диплом, в учебнике психологии Р.С. Немова мне попалось описание структуры деятельности, и уже тогда эта модель показалась мне весьма перспективной и

интересной. С ее помощью можно проанализировать, лучше понять и оптимизировать деятельность любого типа, в том числе и учебную.

Р.С. Немов выделяет пять основных компонентов деятельности [3, с. 149]: 1) **мотив**, 2) **цель**, 3) **предмет**, 4) **структура**, 5) **средства**. Все эти компоненты связаны между собой и конечный успех деятельности определяется качеством каждого из них.



Основным элементом в структуре деятельности можно считать **цель**. Именно достижение или недостижение цели говорит нам о том, успешной или неуспешной оказалась выполняемая деятельность. Соответственно, перед нами встает вопрос: *Какова же цель изучения иностранного языка? Для чего вообще мы учим язык и чему мы должны научить наших учеников?*

Будет логичным обратиться к профильной научной литературе по методике и лингводидактике. Известный специалист в области методики обучения иностранным языкам Н.Д. Гальскова в отношении цели обучения пишет следующее: **«Стратегической целью обучения ИЯ является развитие у обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации»** [1, с. 49].

На мой взгляд, данную формулировку сложно признать удачной. Она излишне академична, а сама цель обучения в ней определена весьма расплывчато. Подобная цель не понятна, не измерима и вследствие этого едва ли достижима. Человек, приступающий к изучению нового для себя языка, не сможет использовать такую формулировку цели как практическое руководство к действию.

Отвечая для себя на вопрос о цели обучения иностранному языку, я снова вернулся к цепочке артиклей, о которой я говорил выше. Она представляла собой последовательность речевых действий, которые я мог производить автоматизировано и с высокой скоростью. Доведенная до автоматизма способность выполнять тот или иной вид деятельности называется **навыком**. Понятие навыка чаще применяется в отношении моторных, то есть двигательных действий, возникающих с использованием мышечных движений. А совокупностью подобных движений и является, собственно, речевая деятельность.

С точки зрения современной методической науки здесь существует некоторая терминологическая сложность, поскольку в научном обиходе используется несколько терминов, близких к понятию навыка, и обозначающих

способность использовать теоретические знания на практике. В этом ряду стоят такие понятия, как *процедуральные знания, умения, компетенции, компетентность*, и видимо, это не полный список. С некоторой долей условности я ограничился использованием слова *навык* для всех случаев, когда человек способен «на автомате», быстро и эффективно выполнять необходимые практические действия. И именно навык я принял в своей методологической концепции в качестве главной и конечной цели обучения.

Обычно навыки вырабатываются в процессе обучения и тренировки **в результате многократных повторений какого-либо действия**. С точки зрения нейрофизиологии весь смысл обучения – это установление в мозге новых связей между клетками мозга – нейронами – и придание этим связям максимально возможной прочности.

В результате повторений какого-либо действия нервный импульс многократно проходит по одной и той же нейронной «дорожке», связывая участвующие в производстве данного действия нейроны в единую цепь. Таким образом, в мозге записывается как бы «программа» выполнения действий, позволяющая в дальнейшем выполнять их автоматически, не затрачивая особых усилий. Такая программа автоматического выполнения действия называется в нейрофизиологии **динамическим стереотипом**.

Таким образом, **цель обучения иностранному языку можно свести к формированию динамических стереотипов, отвечающих за наличие у обучаемых требуемых речевых навыков и умений**. [2, с. 21]

Придя к такому выводу, в качестве практической реализации своего плана создания учебных материалов я нацелился на поиск упражнений по каждой отдельной, прежде всего, грамматической, теме из различных учебных пособий. По каждой теме я решил подобрать максимально возможное количество упражнений, которые обеспечивали бы большое количество повторений изучаемого языкового явления, достаточное для формирования динамического стереотипа и автоматизации использования языкового явления в речи.

Однако достаточно скоро после начала подбора и компилирования упражнений из разных источников по отдельным темам я столкнулся с тем, что на практике идея об обеспечении массированного количества повторений работает не так хорошо, как хотелось бы, и желаемая автоматизация навыков не происходит.

В попытках разобраться, в чем заключается причина недостаточной эффективности взятого курса, я пришел к выводу, что основной проблемой при формировании динамических стереотипов является **интерференция**. Этот момент требует подробного пояснения.

Термин «интерференция» широко известен в методике обучения иностранным языкам, где под ним обычно понимают перенесение привычек родного языка на изучаемый иностранный. Чаще всего это проявляется на фонетическом уровне. Например, в русском языке мы привыкли смягчать согласные перед смягчающими гласными (я, ю, е, и) и продолжаем делать это и

в европейских языках, в которых большинство согласных не смягчается никогда. И читаем, например, немецкое слово *Jaske* как [якке], с мягким [к’], хотя он должен сохраняться твердым: [яккэ].

Также интерференция может реализовываться на лексическом и на грамматическом уровнях.

Именно в этом, сугубо лингвистическом, ракурсе авторы современных учебных пособий по методике освещают проблему интерференции, обращая внимание учащихся на различия между языками и указывая на ошибки, которые чаще всего допускаются при изучении иностранного языка.

Однако я пришел к выводу, что упомянутый вид интерференции – это лишь маленькая и еле видимая верхушка интерференционного «айсберга». Существует более глубокий и опасный уровень интерференции, обычно остающийся вне поля зрения исследователей. В педагогической и методической литературе его даже никто не называет словом «интерференция». То есть про эту интерференцию никто ничего не говорит и даже специального слова для нее в методике нет. А раз нет слова, то нет и понятия, и никто даже не представляет себе суть проблемы и ее масштаб.

Вообще, термин «интерференция» изначально происходит из физики, где под интерференцией понимается содействие или противодействие двух или большего числа волн, происходящих от колебательных, периодически повторяющихся движений. По аналогии с этим явлением в психологии интерференция трактуется следующим образом: *Интерференция – ухудшение сохранения запоминаемого материала под влиянием воздействия (наложения) другого материала* [4, с. 176-177].

Другими словами, это наложение «волны» информации А на «волну» информации Б в процессе запоминания, при котором происходит искажение информации при ее обработке, что в результате приводит или к частичному усвоению материала, или к неправильному усвоению материала, или не приводит к усвоению изучаемого материала вообще.

В любом учебнике иностранного языка можно найти огромное количество подобного рода помех (интерференций). Правила, исключения, падежи, спряжения и склонения разного типа, времена часто вводятся одновременно или лишь с небольшим временным разрывом, что делает невозможным качественное формирование динамических стереотипов. Приведу несколько примеров.

Однажды знакомые студенты показали мне университетский конспект по немецкому. На занятии проходили страдательный залог (пассив). Это было первое обращение к данной теме, ранее она этой группой не изучалась. В результате в конспекте оказались сразу записаны формы пассива во всех временах (в том числе тех, которые студенты еще не проходили в действительном залоге), все возможные предлоги, которыми могут вводиться действующее лицо, материал и инструмент действия, а также сообщалось про различие между пассивом действия (*Vorgangspassiv*) и пассивом состояния (*Zustandspassiv*).

Еще один пример высокой интерференции взят из классического учебника немецкого языка В.М. Завьяловой и Л.В. Ильиной, на котором выросли многие поколения учеников и учителей. Согласно заданию, в данном упражнении нужно дополнить окончания.

а) 1. Der Lehrer zeigt ein... Zimmer. 2. Der Student fragt d... Lehrer. 3. Er erklärt d... Wort und diktiert d... Satz. 4. Der Hörer N. schreibt d... Satz. 5. Die Lehrerin verbessert d... Fehler und wiederholt d... Frage. 6. Wer versteht d... Regel nicht? 7. Machen Sie ein... Fehler? 8. Ihr bildet ein... Satz und übt d... Wörter. 9. Was zeigt der Lehrer? – Der Lehrer zeigt ein... Bild (Buch, Photo, Tabelle).

б) 1. Der Lehrer frag... ein... Hörer. 2. Der Hörer antwort... und schreib... ein... Satz an die Tafel 3. Ich besuch... d... Freund. 4. Zeig... Sie d... Bleistift und d... Kugelschreiber! 5. Ich schließ... d... Fenster. Bitte, schließen Sie d... Tür! 6. Wir mach... Fehler, und der Lehrer korrigiert d... Fehler. 7. Die Lehrerin sag... ein... Wort, aber der Student versteh... d... Wort nicht. 8. Dann erklär ... sie d... Wort und bild... ein... Beispiel 9. Der Unterricht dauer... ein... Stunde, 10. Ich verbesser... d... Fehler und schließ... d... Heft.

В блоке **а)** в фокусе задания находится склонение существительных в винительном падеже, причем сразу с определенным и неопределенным артиклем. В блоке **б)** к склонению существительных в accusative добавляется спряжение глаголов.

Это упражнение находится на 13-й странице учебника, во втором уроке. На этом этапе способность учеников спрягать глаголы равна практически нулю. При этом в упражнении предлагается спрягать не только правильные глаголы, но и глаголы, имеющие особенности спряжения, типа antworten. Очевидно, что сделать это задание ученик способен, только сверяясь с таблицей спряжения в каждом предложении.

Добавление сюда склонения существительных повышает сложность выполнения на порядок, поскольку ученики гарантированно не помнят навскидку род существительных, данных в упражнении, и вряд ли способны отличить в нем единственное число от множественного. А значит, помимо сверки с грамматическими таблицами, ученик в каждом предложении будет вынужден использовать словарь или интернет для проверки рода существительных.

«Контрольным выстрелом» является подбор лексики. Она здесь явно сложнее той, которую ученики могут прочно запомнить на втором уроке, а значит, словарь будет востребован и для выяснения значения слов.

Все эти обращения к справочным источникам критически снизят скорость выполнения упражнения. Выполнить подобное задание на данном этапе устно будет невозможно, так как на каждом слове ученик будет спотыкаться то о лексику, то о грамматику. Соответственно, делать его ученик будет письменно и молча, а значит – даже при наличии большого желания не сможет внести этим упражнением хоть какой-то вклад в развитие устной речи.

Подобных упражнений в любом учебнике – подавляющее большинство. И не только по немецкому языку.

В ходе любой деятельности возникают помехи, мешающие ее эффективному выполнению. Именно эти помехи и следует понимать как интерференцию. Мы говорили о том, что для выработки прочного динамического стереотипа нервный импульс должен многократно пройти по одной и той же нейронной «дорожке», и только в этом случае начнет возникать и закрепляться новая нейронная связь. Если на пути нервного импульса будут встречаться помехи, то импульс будет сбиваться со своей «дорожки», теряться, ослабевать и в итоге никакого динамического стереотипа не образует.

Поэтому для выработки динамических стереотипов важно не одно лишь количество повторений, на которые я хотел сделать ставку изначально. **Важнейшим условием эффективного обучения также является всемерное снижение интерференции в предлагаемом для освоения материале.**

Именно поэтому, например, фигуристы, разучивающие новую программу, не стремятся «откатать» ее сразу от начала до конца, а отрабатывают каждый элемент до автоматизма, соединяя их далее в целую программу. Так же поступают все люди, чья деятельность связана с формированием сложных моторных навыков – музыканты, спортсмены, пилоты. Все они в процессе обучения раскладывают сложные действия, которые им необходимо освоить, на максимально простые компоненты, минимизируя таким образом интерференцию. Далее эти компоненты отрабатываются изолированно до формирования прочного навыка и лишь затем комбинируются и объединяются друг с другом.

Тем же путем разделения материала на простые элементы я решил пойти и при освоении иностранного языка. Но здесь есть две проблемы. Первая – это объективная сложность и трудноразделимость используемых в речи навыков. Чтобы сказать хотя бы одну фразу на любом языке, мы одновременно задействуем минимум три типа речевых навыков.

Во-первых, мы должны произнести входящие в эту фразу слова. Как минимум разборчиво, как максимум без акцента. Это **фонетический** навык. Далее, мы должны выбрать подходящие для нашей фразы слова. Это **лексический** навык – способность мгновенно понимать значение встреченного слова, либо наоборот, мгновенно находить правильное слово для обозначения какого-либо предмета. И напоследок, слова нужно связать между собой, то есть использовать **грамматические** навыки. Это, например, автоматическая постановка нужных окончаний глагола или выбор падежной формы. При этом все эти навыки должны проявиться в речи практически одновременно, как бы «аккордом». Крайне затруднительно отделить фонетику от лексики, лексику от грамматики и тренировать все это по отдельности. Но стремиться к этому, по возможности, нужно и, при желании, разделить язык на более-менее подходящие для освоения элементы вполне реально. В этом, собственно, я и видел свою задачу – максимально подготовить и адаптировать учебный предмет для усвоения, приспособить его к возможностям восприятия обучаемых.

В результате многолетнего теоретического осмысления методологических основ своей дидактической работы и практического написания учебных материалов по немецкому языку я пришел к созданию метода, который я назвал **методом малоинтерференционной динамической стереотипизации**. Данное название выглядит достаточно громоздко, но оно оправдано и обусловлено принципами, лежащими в основе метода и описанными выше. Резюмируем их.

1. Главная цель обучения – выработка стабильно и качественно работающего динамического стереотипа в отношении каждого изучаемого языкового явления, будь то запоминание и использование какого-либо одного иностранного слова, грамматического явления, фразы или текста. Эта цель достигается, в первую очередь, многократным устным повторением изучаемого явления. Данный процесс можно обозначить сочетанием «**динамическая стереотипизация**».

2. При формировании навыков необходимо минимизировать интерференцию – воздействие информационных помех на процесс выработки динамического стереотипа. Учебный материал нужно разделить на компактные и максимально простые элементы и по возможности обеспечить изолированную тренировку каждого элемента до выработки прочного навыка. Соответственно, динамическая стереотипизация языковых явлений в ходе изучения иностранного языка должна быть **малоинтерференционной**.

В русле данного метода за последние десять лет я создал около пятнадцати учебных пособий по немецкому языку. На данный момент они изданы общим тиражом 120 000 экземпляров и занимают ведущие позиции в своем сегменте, широко используясь в учебном процессе в вузах, языковых и общеобразовательных школах России и странах русскоязычного ближнего зарубежья. Большое количество людей используют эти пособия при изучении языка также в немецкоязычных странах – Германии и Австрии.

Подобная популярность учебных пособий говорит о том, что **метод малоинтерференционной динамической стереотипизации** доказал эффективность, нашел свою аудиторию и имеет хорошие перспективы, в том числе, и для экстраполяции на другие языки. Безусловно, метод и лежащие в его основе принципы нуждаются в дальнейшей разработке и дополнении. Это является главной задачей моей работы в области лингводидактики в ближайшей перспективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Листвин Д.А. Таблетка полиглота. Как изучать иностранные языки М.: Издательство АСТ», 2020. 224 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 3-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1999. Кн. 1. Общие основы психологии. 688 с.

4. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Рассоха, О.В. Шапарь; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. Изд. 4-е. Ростов н/Д. Феникс, 2009, с. 176-177.

**THE METHOD OF LOW-INTERFERENCE DYNAMIC STEREOTYPING
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES:
BASIC PROVISIONS AND PRINCIPLES**

D.A. Listvin
St. Petersburg

In the article, for the first time, the original author's method of teaching foreign languages is introduced into scientific use. Based on the analysis of the author's theoretical and practical activities in the field of creating textbooks for the German language, the basic principles underlying the described method are described.

Key words: methodology, linguodidactics, skill, dynamic stereotype, interference.

Об авторе: ЛИСТВИН Денис Алексеевич – кандидат филологических наук, руководитель школы немецкого языка DeutschEffekt, listvin@deutscheffekt.com.