

**АКАДЕМИЯ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Э.Г. Волчков

ПСИХОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Учебное пособие
для студентов IV–V курсов
институтов и факультетов иностранных языков**



КАЗАНЬ

2023

УДК [372.8:811]:81`23(075.8)
ББК [Ч426.81:Ю9]я73
В68

*Печатается по рекомендации отделения
социально-экономических наук Академии наук Республики Татарстан*

Научный редактор

кандидат психологических наук, доцент
И.И. Лушпаева

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор
Института психологии и образования КФУ **А.О. Прохоров**
доктор психологических наук, профессор
кафедры Психологии развития и психофизиологии КИУ **И.М. Юсупов**

Волчков Э.Г.

В68 Психология в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов IV–V курсов институтов и факультетов иностранных языков / Э.Г. Волчков. – Электронные текстовые данные (1 файл: 924 Кб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – 112 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: – Загл. с титул. экрана.

Данное пособие пытается решить задачу вычленения психологической составляющей в практике профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. На конкретном фактическом языковом материале рассматриваются общие вопросы психологии, психологии речи и речевой деятельности.

Пособие может представлять интерес для молодых учителей и всех тех, кто интересуется психологией, а также для желающих расширить свои знания в этой области.

В работу включены исследования Артемова В.А. (гл. 4), Зимней И.А. (гл. 1, 2, 3), Леонтьева А.А., Петровского А.В.

УДК [372.8:811]:81`23(075.8)
ББК [Ч426.81:Ю9]я73

© Академия наук Республики Татарстан, 2023
© Издательство Казанского университета, 2023
© Волчков Э.Г., 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	6
ИНОЯЗЫЧНАЯ РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ.....	14
ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫМ И ПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	24
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	37
ПРОГРАММА КУРСА «Психология обучения иностранным языкам»...102	
Пояснительная записка.....	102
Программа курса.....	103
1. Психология обучения иностранным языкам.....	103
2. Психология речи и речевой деятельности.....	105
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	107
Приложение 1.....	107
Приложение 2.....	108
Приложение 3.....	109
Приложение 4.....	110

ПРЕДИСЛОВИЕ

Психологическое образование педагогов-учителей занимает важное место в системе общей подготовки. Учебное пособие старается учитывать содержание и задачи курсов психологии и психологии обучения иностранным языкам. Психологическое образование студентов, будущих учителей иностранных языков, проходит в настоящее время в сложных условиях. Трудность заключается в отсутствии специальных учебников и учебных пособий для студентов, которые бы учитывали специфику иностранного языка как учебного предмета. Он, естественно, накладывает определенный отпечаток на содержание психолого-педагогической подготовки будущих учителей. Вопрос подготовки специалистов не простой, так как, особенно в условиях существующего учебного плана, на психологическую подготовку будущего специалиста отводится мало учебного времени. Очень важно также иметь в виду, что психологическое образование студентов языковых вузов и факультетов должно строиться на взаимосвязи четырех этапов (В.А. Артемов):

– во-первых, студенты должны располагать такими пособиями (по общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии и по психологической практике), которые основываются на известных трактатах и содержат рассмотрение общих вопросов психологии на конкретном фактическом языковом материале.

– во-вторых, для учителя каждого предмета должны быть написаны пособия по специальной психологии обучения данному предмету, для наших студентов – психологии обучения иностранному языку.

– в-третьих, студенты педагогических институтов и институтов иностранных языков должны прослушать так называемые спецкурсы по отдельным проблемам психологии языка и мышления, а также по психологии обучения иностранным языкам в их современном состоянии и изложении.

– в четвертых, для завершения психологической подготовки будущих учителей иностранных языков необходимо, чтобы студенты в специальных языковых вузах и факультетах, интересующие психологией, выполняли курсовые и дипломные работы по психологии обучения иностранным языкам, а также по психологии речи и мышления, или же включали в дипломные работы психологический анализ вопросов обучения иностранному языку и отдельных языковых явлений в процессе их усвоения.

Таким образом, данное пособие пытается решить задачу вычленения психологической составляющей в практике профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. Пособие может быть полезно студентам старших курсов факультетов, учителям и всем тем, кто интересуется вопросами психологии. Оно также может быть использовано при написании курсовых и дипломных работ.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Предметом психологии обучения иностранному языку является процесс овладения языком в условиях целенаправленного обучения.

Общая задача психологии обучения иностранному языку – выявить особенности этого процесса и наметить характер (линии) их учёта в процессе организации обучения иностранному языку на конкретном этапе и в конкретных условиях дошкольного, школьного, профессионально-технического, вузовского: курсового и самостоятельного обучения.

Психология обучения ИЯ находится в одном ряду с психологией обучения другим предметам, внутри она может члениваться по аспектам языка (лексика, фонетика, грамматика), возможны более подробные деления. Психология обучения ИЯ имеет тот же предмет, что и педагогическая психология, но обладает характерными особенностями. Ниже будут рассмотрены следующие проблемы: 1) специфика ИЯ как предмета обучения и научения; 2) соотношений знаний, умений, навыков в структуре деятельности научения ИЯ; 3) соотношение осознаваемого и неосознаваемого (т.е. неконтролируемого сознанием) в процессе овладения ИЯ; 4) мышление в обучении ИЯ.

Специфика ИЯ как предмета. Специфика ИЯ как предмета определяется: 1) неоднородностью ИЯ как предмета. Это отмечалось ещё В. Гумбольдтом: «Язык не только фиксация, продукт, система, но и сама деятельность, процесс».

Говоря о Ф. де Соссюре, мы обычно имеем ввиду только антиномию «язык – речь». Л.В. Щерба в статье «О тройном аспекте языковых явлений» (именно языковых явлений, а не языка, корректнее) выделяет следующие три аспекта:

- 1) говорение и понимание как виды речевой деятельности;
- 2) языковая система, язык в узком смысле слова как система знаков;

3) результат РД (то, что в лингвистике называется «текстом») Л.В. Щерба подчёркивает условность трехаспектного разграничения, так как языковая система и языковой материал – «аспект единственно данной в опыте РД».

Соответственно, неоднородность понятия «язык» определяется тем, что в него входят несколько других понятий. При этом исходное понятие – РД. Будем считать, что это исходное и является основным предметом обучения, точнее, РД в таких её разновидностях, как говорение, чтение, слушание, письмо и перевод. Сразу же отметим, что, как и всякая другая деятельность, РД начинается с потребности, которая находит себя в предмете. Предмет РД – мысль. Средством существования мыслей является язык (как система) но одна и та же мысль может быть оформлена разными способами. Способ формирования и формулирования мысли есть речь. В родном и иностранном языке она не совпадает.

Если, суммируя все выше сказанное, сформулировать, что нового дает такой подход к определению речи, по сравнению с распространённой сейчас в психологии и методике обучения иностранным языкам, лингвистической, по сути, концепцией языка, можно наметить несколько моментов. Во-первых, рассматривается не глобальная, неоднородная речевая деятельность (языковые явления) говорящего коллектива, а речевая деятельность индивида. Во-вторых, речь и язык рассматриваются как входящие в структуру речевой деятельности индивида средства и способы формирования и формулирования мысли, выступающие в качестве предмета деятельности. В-третьих, язык и речь как способы и средства формирования и формулирования мысли суть феноменологически самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные «инструменты» речевой деятельности. В-четвёртых, речь как способ формирования и формулирования как своей собственной мысли (в процессе говорения, письма), так и чужой, заданной в тексте мысли (в процессе слушания, чтения), «включается» во все виды речевой деятельности индивида. В-пятых, звучание (фонация) есть испол-

нительная часть говорения. В-шестых, в процессе обучения иностранным языкам языковая система как средство и речь как способ формирования и формулирования мысли наряду с самой речевой деятельностью в целом выступают в качестве самостоятельных объектов обучения. Мы обучаем ученика не какой-либо расплывчато неоднородной речевой деятельности как языковому явлению, а формируем его собственную речевую деятельность на иностранном языке, для чего ему будет необходимо овладеть средствами и способами реализации каждого из её видов и её общими и частными механизмами. При таком обучении учитываются потребность и предмет говорения, т. е. содержание самой мысли.

Вторая характеристика иностранных языков – беспредметность: т. к. язык есть только средство выражения мысли, то отличие иностранного языка от других предметов заключается в том, что в нём сама мысль не задана, она выражается им.

Третья характеристика – неограниченность иностранного языка. При обучении язык выступает как средство, речь – как способ формирования мысли-предмета речевой деятельности. Действительность бесконечна и мысль бесконечно углубляется в неё, стремится ко все более полному отражению. Так как предмет бесконечен, соответственно и средства должны варьировать в определенной бесконечности. Любой словарь не полон, слова рождаются как форма созидания понятия. Наличие способов также не ограничено.

Иностранный язык неограничен также в том плане, что можно бесконечно специализироваться в его аспектах.

Соотношение знаний, умений, навыков в структуре деятельности научения иностранному языку. Соотношение знаний и действий определяет основные направления обучения иностранному языку. Прежде чем рассматривать их, остановимся на структуре деятельности, соотнеся эту операционную структуру с понятиями «умение», «навык», «автоматизация» (верхняя линия).

При этом вторичное умение предлагает знания и знания при обучении иностранному языку рассматривать двояко, как знание

языковых единиц и знание программы умственных действий. Выбор соотношения знаний и действий определяет четыре основных направления обучения иностранному языку.

1. От языковых знаний к речевым действиям: самый общий, фоновый путь, информационный. Традиционно за сообщением знаний следует отработка речевых действий.

2. От речевых действий к языковым знаниям – путь беспереводного, прямого научения, носящего интуитивный характер, по аналогии усвоением родного языка.

3. Через действия к знаниям – проблемное обучение, связанное с созданием проблемной ситуации, возникновением у субъекта мыслительной задачи и предоставлением учителем средств и способов необходимых для её разрешения.

4. Действия как средство формирования знаний, умений и навыков (концепция поэтапного формирования умственных действий, П.Я. Гальперин): от внешнего материализованного, объективированного действия к внутреннему проговариванию и, наконец, к свернутому умственному выполнению действия.

Соотношение осознаваемого и неосознаваемого в процессе овладения иностранным языком. При пользовании иностранным языком внимание должно распределяться на три момента:

- 1) предмет высказывания;
- 2) последовательность выражения мысли;
- 3) языковое оформление мысли.

В родном языке первое и второе осуществляется на уровне ведущей деятельности, а третье – на уровне фонового автоматизма. Оформление мысли средствами языка на уровне фонового автоматизма – условие, при помощи которого осуществляется выполнение действия. (Однако это не значит, что оно неосознаваемо и не может стать объектом контроля сознания. Имеется автоматическое следящее устройство, которое не допускает рассогласования, в случае оговорки следует немедленное исправление.)

При говорении на иностранном языке в русле ведущей деятельности находится наряду с первыми двумя именно языковое оформление, и в первую очередь – на начальном этапе обучения.

1. Первый план рассмотрения проблемы соотношения осознаваемого и неосознаваемого соотносится с различием содержания и формы. Как и в родном языке, содержание находится под контролем сознания, но в обучении иностранному языку форма выражения мысли становится объектом осознания. Отсюда – необходимость сделать её красивой, привлекательной.

2. Второй план связан с рассмотрением средств и цели обучения. Неконтролируемое, интуитивное владение формой (т.е. выведение на уровень фонового автоматизма) возможно через сознательное овладение формой. Первое является целью обучения, второе – средством. Поэтому наш метод – сознательно-сопроводительный.

3. Третий план этой проблемы относится к пути владения и овладение иностранным языком. Б.В. Беляев разграничивает овладение (школьное, сознательное или интуитивное, практическое) и владение (интуитивное и дискурсивно-логическое, сознательное владение языковыми средствами).

В основе нашего обучения иностранному языку лежит принцип сознательности. Соответственно, для достижения цели обучения необходимо осознание элементов, способов и программы выполняемого действия. Путь обучения – через осознание. Проблема создаваемого и неосознаваемого может быть соотнесена и с вопросом о действии и операции – действие осознается.

Способом успешного выполнения действия являются операции, выполненные на уровне автоматизма. Важно, что, выступая сначала как учебное действие, речевое действие, например, произнесение звука, переходит на уровень операции и затем включается в состав более сложного другого речевого действия – произнесения слова с этим звуком.

Соотношение языка и мышления при обучении иностранного языка. Это одна из важных проблем не только психологии и не

столько психологии, сколько лингвистики, где она соотносится с проблемой многоязычия.

Весь категориальный аппарат человека, все понятия, формируемые в процессе онтогенетического развития, создаются с помощью языка. Язык – средство их формирования, средство формирования мышления.

Возникает вопрос: средствами какого языка формируется мышление? Решающую роль играет материнский язык. «Мышление отлито в форме родного языка» (Л.В. Щерба). Другими словами, родной язык как бы входит в самую ткань понятий. Слова родного языка формируют понятия, входят в их ткань.

Предмет, денотат существует вне нас, до нас и независимо от нас. Самые существенные признаки отражаются в виде понятия, которое формируется с помощью имени. Имя и понятие неразрывно связаны, эти стороны треугольника оказываются стянутыми.

Слово может соотноситься и с обобщенным представлением. Но обобщенное представление обозначается словом, а понятие формируется и существует форме слова, их связь более тесная. Понятие отражает самое существенное, типичное, для этого необходимо абстрагироваться от несущественного, чем выше мера абстракций, тем более человек уходит от чувственного компонента. В представлении сохраняется зрительная, слуховая опора, оно может быть удержано в памяти. Понятие может удержаться только с помощью символа, знака. Им является слово.

Когда человек овладевает словом иностранного языка, понятия у него сформированы и для них уже имеются слова. Что происходит со словом иностранного языка?

Существуют разные точки зрения:

1) слово иностранного языка так же соотносится с понятием, как слово родного языка;

2) слово иностранного языка тоже обозначает предмет, соотносится с ним через слово родного языка, которое неразрывно связано с понятием.

При овладении иностранным языком, слово иностранного языка не может явиться средством формирования уже сформированного понятия. Оно может выступать в качестве эквивалента другого средства обозначения предмета, которая выражено понятием, сформированным средствами родного языка. Слово иностранного языка связано не просто с понятием, а понятием, выраженным словом родного языка.

Но люди, говорящие на разных языках, в силу целого ряда причин, отражая одни и те же предметы окружающей действительности, иногда отражают в понятии то одни, то другие существенные признаки. Это не значит, что действительность отражается по-другому, просто понятия выражают несколько иные признаки. Может оказаться, что в понятие, сформированное средствами родного языка, входят одни отличительные признаки, а в понятие иностранного языка – другие.

Например, в русском понятии «руки» выделены менее дифференцированные черты, присущие этой части тела, чем во французском:

Если согласиться, что слова иностранного языка – средство выражения, а не формирования понятия, то следует вывод: понятийная, категориальная система одна, изначально сформированная, отлитая в форме родного языка. Изучение иностранного языка ведет к приобретению новых средств выражения а) тех же понятий, б) дифференцированных понятий, в) новых понятий. Задача при обучении иностранному языку: дать новые средства, способы формирования и формулирование мысли.

Путь овладения иностранным языком. Овладевая иностранным языком, человек не повторяет путь овладения родным языком.

Сопоставляя процессы владения родным и иностранным языком, Л.С. Выготский отмечал, что, «если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью». Л.С. Выготский

сформулировал эту мысль более сжато в следующем виде: родным языком овладевают «снизу – вверх», а иностранным языком «сверху – вниз». При этом в само понятие сознательного обучения прежде всего вкладывается значение понимания, осмысления основных принципов действия, в том числе и речевого.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. – Харьков, 1958.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
4. Богословский В.В. (ред) Общая психология. – М.: Просвещение, 1973.
5. Зимняя И.А. Иноязычная речевая деятельность как объект обучения: учебно-методическое пособие. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1985. – С. 74–103.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972.
7. Петровский А.В. (ред) Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1973.
8. Петровский А.В. (ред) Общая психология. – М.: Просвещение, 1970.
9. Блонский П.П. Избранные психологические исследования. – М.: Просвещение, 1964.
10. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
11. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госучпедгиз, 1946.
14. Смирнов А.А. (ред). Психология. – М.: Учпедгиз, 1962.

ИНОЯЗЫЧНАЯ РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ

Определение и общая характеристика видов речевой деятельности

Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком, и обусловливаемого партнером общения взаимодействия людей между собой (друг с другом).

Речевая деятельность людей может входить в другую более широкую деятельность, например, общественно-производственную, познавательную. Речевая деятельность (РД) может быть и самостоятельной деятельностью, имеющей свое профессиональное воплощение, например, деятельность лектора, писателя, переводчика. В этом случае РД реализует собственно коммуникативную деятельность людей.

Речевая деятельность (РД) как процесс взаимодействия людей, осуществляется такими ее видами, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод.

По характеру осуществляемого человеком речевого действия виды РД определяются как рецептивные или продуктивные. Посредством рецептивных видов РД (слушания, чтения) человек осуществляет прием и переработку речевого сообщения. Посредством продуктивных видов РД (говорения, письма) человек осуществляет выдачу речевого сообщения.

Различные виды РД предполагают и различные способы формирования и формулирование мысли или (если под способом формирования и формулирования мысли посредством языка понимать *речь*) различные формы речи. Таких форм, как известно, три – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя.

Внутренняя речь есть специфический способ формирования и формулирования мысли как посредством языковой системы, так и средствами схематического внутреннего индивидуального кода,

являющегося высшей формой абстракции вербального мышления. Специфика этой формы речи обуславливается исходным коммуникативным намерением «речи для себя». Соответственно, этот способ формирования и формулирование мысли экономен, лаконичен, сжат, свернут во времени. Внутренняя речь эллиптическая, предикативна, симультанна. При этом внутренняя речь рассматривается как самостоятельный способ формирования и формулирования, «включаемый» человеком в рецептивные виды РД.

Обе формы внешней речи отличаются от речи для себя принципом структурирования, полнотой оформления и формулирования мысли и являются способом формулирования и формирования мысли средствами языка, общего для членов группы, образующей ситуацию общения. Это способы формирования и формулирования мыслей для других.

По характеру самого речевого общения виды речевой деятельности также дифференцируются на виды РД, реализующие устное общение, и виды РД, реализующие письменное общение. К видам РД, определяющим устное общение, относится говорение и слушание, как виды деятельности, непосредственно реализующие способ формирования и формулирования мысли посредством звукового языка (или первичного вида). К этим видам речевой деятельности, реализующим устное вербальное общение, имеется наследственная предрасположенность или генетическая готовность в человеческом обществе. Именно эти виды деятельности формируются в онтогенезе как способы отражения действительности в единстве обобщения и общения (Л.С.Выготский). Чтение и письмо представляют собой более сложные виды речевой деятельности, требующие специального обучения для овладения ими в силу того, что в них отражен не только способ формирования и формулирование мысли, но и способ фиксации результатов отражения действительности. Эти виды РД реализуют письменные общения.

Четыре названные вида речевой деятельности – слушание, говорение, чтение и письмо – рассматриваются как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения. Согласно точке зрения Б.В. Беляева, «речевая деятельность может быть поэтому расчленена только на отдельные *умения* – умение слушать, говорить, читать и писать» [2, стр. 28]. Может быть также выделен и еще один вид речевой деятельности – думание (размышление), который правомерно рассматривать как своеобразную форму взаимодействия человека с самим собой. Думание часто предшествует другим формам взаимодействия человека с другими людьми, выполняя роль «черновика», подготовки, проверки правильности последующего выполнения других видов деятельности.

Каждый из видов речевой деятельности определяется своей спецификой, проявляющейся прежде всего в характере их взаимосвязи с мышлением и речью. Так, если думание непосредственно отражает само формирование мысли в форме внутренней речи, то говорение является выражением способа формирования и формулирования мысли в форме устной речи, а письмо служит целям фиксации этого способа, в форме письменной, а иногда и в форме устной речи. Виды речевой деятельности отличаются и по характеру активности. Так, слушание и чтение являются внешне не выраженными процессами внутренней активности. Эта активность только вызывается необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания для себя, т. е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя. Говорение и письмо как виды деятельности, внешне выраженной активности, являются процессами построения, создания мыслительной задачи для других. В системе коммуникации, общения говорение и письмо являются процессами инициальными, стимулирующими слушание и чтение. В то же время, слушание и чтение являются условиями говорения и письма.

Интерес представляет рассмотрение такого речевого умения, как перевод. Прежде всего, отметим, что перевод является как бы

«вторичным» видом деятельности, ибо он опосредуется двумя другими – слушанием (чтением) и говорением (письмом). Но, этот факт заставляет исследователей перевода ставить вопрос о том, является ли он мыслительной деятельностью или видом РД. Так, Б.В. Беляев полагает, что «языковой перевод нужно считать не особым видом речевой деятельности, а особым мыслительным процессом, который лишь основывается на речевой деятельности, но особого вида речи не образует» [2, стр. 151]. Однако перевод может быть определен как специфический вторичный вид РД.

Специфика этого вида РД заключается в том, что он основывается на двух других, не является их суммой. Он является как бы вторичным образованием, предполагая включение таких специфических для этого вида РД мыслительных операций, как сравнение, выбор, нахождение эквивалентных замен и т. д.

Речевая деятельность, как и всякая другая деятельность человека, характеризуется определенной а) структурной организацией, б) предметным (психологическим) содержанием. Так же, как и другие формы деятельности, речевая деятельность человека обуславливается функционированием памяти, мышления, восприятия, которые выступают в качестве своеобразных психологических механизмов РД.

Структурная организация РД. Как известно, всякая деятельность человека определяется трехфазностью, или трехуровневостью, своей структуры. В эту структуру прежде всего входит побудительно-мотивационная фаза, она реализуется в сложном взаимодействии потребностей, мотивов и цели как «будущего результата действия». При этом, основным источником деятельности (и общей активности личности) является потребность. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, «предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою опреде-

ленность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [7, стр. 303].

Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. Потребность, «находя» себя в предмете речевой деятельности – мысли становится мотивом этой деятельности. Таким образом, мотив определяет и динамику, и характер всех видов РД, ибо, как подчеркивает Л.С. Выготский, «мысль – еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы, и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы скрываем её действительную, аффективно-волевою подоплеку». [4, стр. 314].

Мотивационно-побудительная фаза (уровень) деятельности, ее мотив входит, таким образом, во внутреннюю структуру деятельности, определяет и направляя ее. Эта фаза, соответственно, включает антиципирующие, предвосхищающие будущий результат действия, который основываются на общефункциональном принципе взаимодействия человека и окружающей его среды – принципе опережающего отражения.

Второй уровень (фазу) деятельности составляет ее аналитико-синтетическая часть, направленная на «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности и т. п.» [1, стр. 65].

Аналитико-синтетическая или ориентировочно-исследовательская фаза деятельности предполагает выбор средств определения

способа осуществления деятельности и, в частности, способа формирования и формулирования чужой (заданной извне) или собственной мысли в речевой деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутреннего структурирования деятельности.

Третья фаза всякой деятельности – исполнительная, реализующая. При рассмотрении этой фазы деятельности важно отметить, что она может и носить внешневыраженный и внешне не выраженный характер. Так, например, исполнительная фаза деятельности слушания внешне не выражена, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна. Анализируя особенности речевой деятельности, А.А. Леонтьев подчеркивает, тот момент, что «каждый единственный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направляемых на это достижение» [9, стр. 26]. Нам важно подчеркнуть, что такая динамическая система, представляя собой определенный механизм деятельности, определяет в значительной мере скорость, автоматизм выполнения любого вида деятельности, в том числе и речевого.

Эту взаимосвязь мотива, цели, операций также можно представить в плане самой структурной организации деятельности.

Предметное (психологическое) содержание РД. Помимо структурной организации, всякая деятельность, и в том числе речевая, характеризуется также предметным (психологическим) содержанием. В предметное содержание деятельности включаются мотив, цель и условия деятельности. В свою очередь, условия деятельности определяются такими элементами деятельности, как предмет, средства, орудия, продукт, результат и т. д.

Предмет деятельности рассматривается, как известно, в качестве ее основного элемента, ибо «по различию их предметов различаются определенные виды деятельности» и именно в предмете реализуется мотив деятельности. Предмет деятельности может быть как

вещественным, так и идеальным. Для анализа видов речевой деятельности существенно подчеркнуть идеальность предмета, т. е. тот факт, что то, на что направлена речевая деятельность, – идеально. Предмет РД – сама мысль, как форма отражения отношений предметов и явлений реальной деятельности. В выражении мысли как предмета деятельности реализуется цель таких, например, видов речевой деятельности, как говорение и письмо. В воссоздании чужой заданной мысли реализуется цель слушания и чтения. При этом речь, являющаяся способом формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой орудие, средство выполнения всех видов речевой деятельности. Как видно, эти два элемента психологического содержания речевой деятельности, составляющие условие ее протекания, и определяют ее специфику и самостоятельность в коммуникативно-общественной деятельности людей.

Не менее важными компонентами психологического содержания деятельности являются ее продукт и результат. Продукт – это то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность. Применительно к речевой деятельности существенно отметить, что ее продукт идеален. В качестве продукта продуктивных видов РД (говoreния, письма) выступает текст. В качестве продукта рецептивных видов РД (чтения, слушания) выступает умозаключение. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться, являясь промежуточным решением. Результат деятельности выражается в реакции другого человека, в том, что его побуждает к другому виду деятельности. Например, результат слушания – понимание и последующее говорение. Естественно, что подобная форма продукта и результата речевой деятельности, равно как и условия ее реализации (совокупность предмета и средств), в значительной мере определяют ее специфику в общей иерархии деятельности человека. Но в то же время речевая деятельность отвечает общему определению деятельности, согласно которому этим термином обозначаются только процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру,

отвечают потребности общения, коммуникативной потребности, являющейся одной из высших духовных потребностей человека. Это потребность, воплощаясь в мотиве и коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, в мысли.

В предметное содержание деятельности входит и единица деятельности. Как отмечается, «сама деятельность человека, как направленное идеальной целью взаимодействие его с природой и социальной средой, является основной единицей жизни человека, а действие представляет собой клеточку деятельности» [1, стр 62].

Представляя собой специфическую деятельность, речевая деятельность имеет и свою специфическую единицу. Так, если за единицу деятельности принять действие, то единицей поведения, как социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью, является «поступок», т. е. действие, которое реализует или выражает отношение человека к другим людям. «Поступок» может рассматриваться как действие, имеющее свое «означаемое» и «означающее». В качестве «означаемого» выступает то, что хотел человек выразить (вольно или невольно) своим действием, «означающим» является форма его реализации. Тогда специфической единицей речевой деятельности является речевой поступок. По определению В.А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения [2, стр. 2], имеющей свое «коммуникативное содержание» и «коммуникативную форму». Специфическая природа речевого поступка была отмечена Н.И. Жинкиным, который назвал эту единицу «речевым действием» и определил ее как «конкретный, неповторимый акт общения» [5, стр. 30], как разновидность этого процесса. Из положения Н.И. Жинкина о том, что «как расстановка предикатов по содержанию, так и вид речевого действия являются предметом понимания», следует, что речевое действие является ничем иным, как выражением коммуникативного намерения, которое наряду с предметным содержанием мысли обязательно присутствует в акте общения.

Внутренняя сторона речевой деятельности. Как и всякая другая деятельность, речевая деятельность определяется единством двух сторон – внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой.

В качестве внутренней стороны деятельности, осуществляющей и саму деятельность, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это – потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство рассматривается в качестве того психического механизма, средством которого реализуется деятельность вообще и речевая деятельность в частности. Так, внутренним психическим процессом, «механизмом», реализующим рецептивные виды РД, является смысловое (зрительное или слуховое восприятие). Внутренним процессом, стороной продуктивных видов РД является процесс смысловыражения, или речепорождения, речепроизводства.

Основываясь на том, что по структуре любая модель интеллектуального акта, и в том числе речевого действия, должна иметь, как минимум четыре уровня, А.А. Леонтьев намечает следующие основные этапы для продуктивных видов РД:

«а) этап *мотивации* высказывания. Собственно говоря, этот этап лежит за пределами психолингвистической модели как таковой; однако, не вводя его, мы просто не можем понять причинной обусловленности речевого поведения и в какой-то мере особенностей его структуры.

Второй этап, непременно занимающий место в любой модели порождения, – это б) этап *замысла* (программы, плана) высказывания.

Третий этап – это в) этап *осуществления замысла* (реализации плана). Возможно, он протекает – конечно, частично – одновременно со вторым (т.е. пока одна часть высказывания реализуется, другая – планируется).

Четвёртый этап, возможно протекающий одновременно с третьим, – это г) этап *сопоставления* реализации замысла с самим замыслом» [10, стр. 133].

Соответственно, внутренняя сторона рецептивных и продуктивных видов, или, точнее, процесс смысла восприятия и смысловыражения (речепроизводства) могут быть представлены следующими функционально-психологическими схемами.

Общность этих схем выявляется а) в трехфазности внутренней стороны деятельности (побуждающий, формирующий и внутренне реализующий уровни в каждой из схем); б) в определении второго (формирующего уровня) как результата включения речи, т. е. способа формирования и формулирования мысли посредством языка (или средствами предметно-схемного кода); в) в определяющей иницирующей роли мотива, который сам является следствием детерминирующего воздействия внешнего по отношению к нему раздражителя.

Литература

1. Л.И. Анцыферова. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.
2. В.А. Артемов. Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М.: Наука, 1971.
3. Б.В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
4. Л.С. Выготский. Мышление и речь. – М. -Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз, 1934.
5. Н.И. Жинкин. Вопрос и вопросительное предложение // Вопросы языкознания. – 1955. – № 3.
6. Н.И. Жинкин. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958.
7. А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
8. А.Н. Леонтьев. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – № 9.
9. А.А. Леонтьев. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
10. А.А. Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., Наука, 1969.

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫМ И ПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психология обучения рецептивным видам речевой деятельности

Рецептивные виды РД, к которым относятся чтение и аудирование, обеспечивают восприятие и понимание высказывания, прием и переработку информации, получаемой слуховым и зрительным путем. Рассмотрение аудирования и чтения в психолого-педагогическом плане заставляет подходить к этим видам РД как к вторичным умениям, формирование которых представляет собой одну из важнейших задач при обучении иностранному языку. Нахождение оптимальных условий решения такой задачи требует знания психологических особенностей чтения и аудирования.

Представляется целесообразным в основу обсуждения проблемы обучения рецептивным видам РД положить результаты сравнительного изучения чтения и аудирования, которые можно сгруппировать вокруг сходства и различия между этими видами РД. Найденные черты сходства и различия мы рассматриваем как психологические основы обучения чтению и аудированию, так как учет каждой из этих черт требует совершенно определенных правил организации обучения рассматриваемым видам РД на иностранном языке.

Важнейшими психологическими особенностями рецептивных видов РД являются активность субъекта при восприятии речи, особый характер предмета, продукта и результата деятельности, единство смыслового и перцептивного звеньев, единство субъективного и объективного в восприятии и понимании речи, общность механизмов, обслуживающих зрительный и слуховой прием речи. Остановимся на этих особенностях и подробнее рассмотрим те практические выводы, которые из них вытекают.

Единство восприятия и понимания речи и учет данной закономерности при обучении рецептивным видам РД. Общей чертой аудирования и чтения является единство их перцептивного и смыслового звеньев. Это единство проявляется прежде всего в неразрывности и взаимной обусловленности процессов восприятия и понимания аудируемого и читаемого сообщения: восприятие речи определяет ее понимание, а понимание определяет восприятие (В.А. Артемов). Особенно эта закономерность проявляется при аудировании и чтении на иностранном языке и поэтому должна учитываться преподавателем как в плане снятия подобных трудностей, так и в плане научения их преодолению. Особое значение имеет в связи с проявлением этой закономерности повторное прослушивание или прочтение текста (предложения).

Развитие механизмов, обуславливающих аудирование и чтение, как одна из задач при обучении рецептивным видам РД. Следующей общей чертой аудирования и чтения являются механизмы их осуществления. Из сравнительной характеристики функционирования этих механизмов в условиях пользования родным и иностранным языками следует, что уровни их сформированности на родном и иностранном языках не одинаковы. Отсюда возникает основополагающий принцип, в настоящее время принятый всеми методистами, который состоит в признании необходимости применения системы упражнений, адресованных развитию отдельных механизмов и всего ансамбля механизмов в целом.

Учет специфических особенностей чтения и аудирования при обучении данным видам РД.

а) учет единства оптического и моторного компонентов при обучении чтению.

Кроме общих черт для чтения и аудирования, надо учитывать и специфические черты этих видов РД. Аудирование основано на слуховой рецепции, чтение – на зрительной. В роли пускового механизма при аудировании выступают образы фонем, при чтении – буквенные образы. Буквы являются как бы пусковым механизмом, под

воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга, функцией которых являются восприятие графических символов печатного и письменного текста и мыслительная деятельность читающего. Преподаватель должен всегда иметь в виду этот фактор обусловленности чтения физическими свойствами текста и выбирать с оптической точки зрения наиболее благоприятные из них.

Рассматривая чтение как процесс коммуникации посредством языка на материале письменной речи, мы должны отметить его определяемость механизмами зрительного декодирования оптических сигналов. Записи движения глаз показывают, что оно происходит непоследовательными (аритмичными) скачками поступательного характера. Восприятие буквенного сигнала происходит в момент остановки глаза (фиксации). Установлено, что количество фиксаций при чтении иноязычного текста увеличивается по сравнению с чтением на родном языке. По ходу чтения у читающего формируется модель будущих результатов, поэтому если ожидаемое и появившееся на самом деле не соответствует друг другу, происходит рассогласование и читающий возвращается глазами по тексту назад. Общее количество фиксаций свидетельствует о единице узнавания. Длительность фиксаций – о быстроте узнавания. Наличие или отсутствия регрессивных движений свидетельствует о точности узнавания и плавности чтения. Конечным результатом опознавания зрительного сигнала является возникновение образа воспринимаемого объекта. Отсутствие соответствующего опыта не позволяет ученику правильно угадывать слово и целые предложения. Значение привычности зрительного образа для чтения приводит к выводу о необходимости для учащихся воспринимать графический образ иноязычных слов достаточно часто.

При чтении подключается еще одна трудность: перекодировка буквенных сигналов в артикуляционные системы.

Неотработанность буквенно-звуковой связи действует тормозящим образом. Чем прочнее связь «буква – звук», тем легче осуществлять процесс чтения. Если учитывать, что зрительный сигнал всегда должен вызывать однозначную двигательную реакцию, то становится ясным то внимание, которое следует уделять образованию и закреплению правильной связи «буква/звук». В связи с этим особое значение приобретают упражнения в узнавании и различии букв нового алфавита и упражнения в сортировке слов по буквенному составу с последующим их прочтением. Вся работа по выработке прочного механизма преобразования буквы в звук должна занимать немного учебного времени, не превращаться в самоцель, но и не должна игнорироваться.

Обучая чтению, надо понимать, что его формирование также связано с произносительными «навыками». Поэтому обучение чтению должно включать различные упражнения в чтении вслух, начиная с самых простейших и кончая чтением фраз и текста.

б) работа над темповой стороной аудирования.

Одно из существенных различий между чтением и аудированием связано с темповой стороной слуховой и зрительной рецепции речи. В условиях чтения у читающего всегда есть возможность избрать удобный для себя темп. При аудировании же слушающий этой возможности не имеет. Он зависит от темпа речи того, кого он слушает. Между тем в ходе специального исследования, посвященного изучению влияния темпа речи на аудирование, обнаружена зависимость продуктивности аудирования от степени расхождения темпов речи диктора и аудитора. Эта закономерность вместе с тем свидетельствует о том, что у каждого человека есть свой оптимальный темп, в котором ему удобнее всего слушать, понимать и запоминать воспринимаемый материал. Понятно, что при аудировании далеко не всегда создаются эти оптимальные условия.

Отсюда следует практический вывод о необходимости специальной работы над темповой стороной аудирования, для того чтобы развивать у учащихся способность воспринимать речь и слух в

нормальном или быстром темпе. Средством развития этого умения является расширение опыта слушания речи в разном темпе и повышение темпа собственной продуктивной речи учащихся. В практическом решении вопроса о развитии темповой стороны аудирования следует иметь в виду следующее: преподаватель должен знать шкалу темпов речи для того иностранного языка, который он преподает; преподаватель должен знать темп своей собственной речи на иностранном языке, который должен быть не ниже среднего темпа речи, установленного для иностранного языка (например, для немецкого языка средний темп равен 250 слогам в минуту); преподаватель должен научиться варьировать темп своей речи на иностранном языке, используя, в основном, длительность пауз, а не темп проговаривания; преподаватель должен знать темп речи, и, следовательно, оптимальный темповый режим аудирования своих учащихся.

Психологические основы обучения продуктивным видам РД

Говорение как вид РД является конечной целью обучения ИЯ. Говорение является целью обучения ИЯ, поскольку язык изучается для того, чтобы ученик мог принять участие в устном общении на данном языке: говорение является средством обучения ИЯ, поскольку учитель использует процесс говорения как способ обучения языку, ибо психологически доказано, что средства какой-либо деятельности лучше усваиваются в процессе выполнения этой деятельности, чем в предварительных упражнениях. Организация говорения как вида РД, а не как набора речевых действий требует, чтобы ученик в процессе говорения не просто произносил предложения, включая в них заданный языковой материал, но делал бы это в целях реализации коммуникативного намерения: рассказывал бы, объяснял, доказывал, опрашивал, удивлялся, спорил, просил, убеждал и т. д. Это не означает, что на уроке должны создаваться только естественные речевые ситуации. Наоборот, гораздо чаще на уроках возникают искусственные речевые ситуации, но хороший учитель умеет четко распределить роли, предписать

каждому ученику определенную коммуникативную задачу: «Представьте, что вы в театре и смотрите спектакль, который вам не нравится. Опишите ваши мысли и чувства». Или, проводя беседу по тексту учебника, предлагает описать события с позиции главного героя и т. д.

Говорение – устное выражение мыслей, чувств и воли субъекта в процессе вербального общения. Говорение предполагает ситуативную восполнимость высказывания, поскольку собеседники видят друг друга, воспринимают непосредственно ситуацию общения и между ними функционирует обратная связь. При говорении используется экстралингвистические средства выражения (жест, мимика, пантомимические движения), что дополняет семантику языковых средств. Сложность обучения говорению как виду РД предполагает, во-первых, обучение одновременно всем аспектам языка как средству оформления мысли, то есть комплектность обучения, и в то же время овладение способом формирования и формулирования мысли средствами второго языка. Во-вторых, предполагает обязательное формирование начального момента деятельности говорения – коммуникативной потребности, и создание условий ее удовлетворения, т. е. соблюдение принципа коммуникативности обучения. В-третьих, трудность распределения внимания в процессе речевой деятельности на смысловое содержание и форму высказывания должна сниматься на начальном этапе овладения подсказкой предмета говорения.

Говорение – продуктивный вид РД, поэтому главной целью говорения является обучение творческому умению создавать речевые высказывания на иностранном языке, выражающие мысли, чувства и побуждение обучаемого в монологической и диалогической форме. Одним из условий успешного говорения является наличие у ученика системы сформированных языковых навыков как средства осуществления деятельности. Это не означает, что языковые навыки, особенно логические, формируются до вступления обучаемого в речевую деятельность на ИЯ. Как уже говорилось выше, языковые навыки и автоматизмы образуются тем быстрее, чем чаще соответствующий

языковой материал используется в реальном процессе говорения. Выражение собственной мысли является личностно значимым для ученика моментом и поэтому происходит обострение коммуникативной потребности в подборе адекватных средств выражения. В такой ситуации актуализация и использование еще не очень хорошо усвоенной лексики способствует быстрейшему ее закреплению в памяти обучаемого и более легкому оперированию в дальнейшем.

Однако наличие языковых навыков не является гарантией успешной деятельности. Необходимо еще выработать способность к одновременности в формировании мыслей и их формулирование средствами изучаемого ИЯ. Это составляет особый предмет обучения говорению на ИЯ.

Развитие речевых механизмов продуктивных видов РД

Внутренними механизмами, реализующими процесс высказывания, являются механизмы: осмысления, оперативной и долговременной памяти, упреждающего синтеза. Их развитие у учеников является особой задачей обучения.

Как показывает практика обучения ИЯ, речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях иноязычной речевой деятельности. В начале обучения ИЯ человек, как правило, одновременно удерживает в памяти меньшее количество иноязычных слов, чем слов родного языка, а это очень важно для соответствия предложений определенной длины; явно медленнее выявляется механизм упреждения, что важно для обеспечения целостности сообщения и т. д.; обучаемый заново формирует или «прилаживает» определенные звенья и уровни всего комплекса речевых механизмов (осмысления, памяти, упреждающего синтеза).

Рассмотрим механизм осмысления, т. е. установления смысловых связей. Процесс осмысления может в обучении говорению на ИЯ осуществляться учеником на нескольких уровнях. Первый основной уровень установления смысловой связи, функционирующей при

отборе лексического материала, – это уровень межпонятийной связи, основывающейся на том, что содержание обоих понятий включает один общий, взаимно исключающий эти понятия признак. Так, взаимоисключающие по всем признакам понятия «ясная сладость», «квадратный круг» и т. д. как бы предупреждают ученика о бессмысленности связей между названными словами. Если в условиях овладения родным языком человек сам постепенно уясняет понятийное содержание слов, то при обучении ИЯ необходимо использовать в этих случаях предложенный Б.В. Беляевым прием толкования понятий. Обучение межпонятийным смысловым связям должно проводиться приемом толкования понятия как минимум на паре слов. При этом однословный перевод слова на родной язык может оказаться пагубным, если он будет предшествовать толкованию понятия. Например, если учитель переведет слово английского языка *thick* как «толстый», ни один учащийся не сможет понять, почему англоговорящие люди говорят *thicksoup*, *smoke*. Он сможет только механически запомнить эти словосочетания. Если же учитель растолкует понятие *thick* как выражение массивной плотности какого-либо вещества, явления, частей в определенных пределах или без таковых, то ученики в ситуации игры легко дадут сочетание *thickfog* равно как *thickhair*, *grass*, *forest*. Второй уровень смысловой связи – это связь между членами предложения, определяемая, с одной стороны, логикой мысли, отражающей логику событий, а с другой стороны, валентностью слов и межпонятийной смысловой связью. Обучая этому уровню смысловой связи, учитель показывает потенциальную, заложенную в самом слове систему его смысловых связей с другими словами, которые могут реализоваться только в предложении. Таким образом, так же, как и на первом уровне смысловых связей, речь идет об обучении комбинационным вариантам, которые можно включать в изучаемый языковой материал для адекватного выражения своих мыслей соответственно норме, которой придерживаются носители изучаемого языка.

Третий уровень смысловой связи – связь между субъектом и предикатом в суждении. Эта связь определяется логикой мысли. Обучая этой связи, учитель обращает внимание прежде всего на необходимость акцентного, смыслового членения фразы, правильного выделения предиката суждения логическим ударением. Обучение осмыслению собственного высказывания может осуществляться и через обучение пониманию в процессах аудирования и чтения.

Очевидна необходимость развития механизмов памяти в процессе обучения ИЯ. Особенно важна целенаправленная работа над механизмом оперативной памяти. Объём оперативной памяти (ОП) начинающего изучать иностранный язык меньше, чем на родном языке, и приблизительно равен четырем единицам. Соответственно, учителю необходимо уже в самом начале обучения языку проводить специальные упражнения типа «снежного кома», которые помогают увеличению объёма ОП и позволяют ученику использовать в своей речи фразы достаточной длины (не менее 5–7 слов).

Механизм упреждающего синтеза проявляется в умении говорящего удерживать в сознании текущий момент говорения в единстве с тем, что еще предстоит высказать. Этот механизм тренируется в создании высказываний достаточного объёма (не менее 3–4 предложений). Развитие этого механизма зависит от наличия у ученика нужных языковых и речевых навыков, от умения логично мыслить, выстраивать фактологическую цепь сообщения, от умения распределять признаки описываемого объекта по всему тексту. Если ученик, произнося фразу, не знает, о чем он будет говорить в следующей фразе, вряд ли его речь будет беглой, а высказывание органически целостным. Очень полезным упражнением, развивающим умение «заглядывать вперед», является составление детального плана своего высказывания, выучивание его наизусть и реализация в устном рассказе по этому плану. При этом начинать целесообразно с составления планов текстов учебника, анализа логики развития мыслей автора и пересказа текста по плану.

Психологические условия организации говорения на уроках ИЯ

Обучение говорению как виду РД организуют, исходя, с одной стороны, из психологических особенностей этого вида РД, с другой, из психологических закономерностей формирования деятельности. Целесообразно учесть тот факт, что говорение как деятельность, имеет трехэтапную структуру: вначале возникает мотивация к говорению (коммуникативное намерение, замысел), затем следует конкретизация замысла в смысловом и языковом отношении и, наконец, этап внешнего оформления высказывания. Рассмотрим подробнее учебную организацию первого этапа порождения высказывания, поскольку именно этот момент определяет, будет ли последующее говорение проявлением речевой деятельности или просто речевым действием на ИЯ.

Речевая активность учеников на уровне ИЯ является условием успешного овладения иностранным языком. Но чтобы стимулировать учеников к охотному говорению на ИЯ, учителю приходится иметь в виду и преодолевать целый ряд психологических трудностей, которые переживаются учеником и которые могут помешать возникновению коммуникативной потребности учащихся. Для того, чтобы заговорить на ИЯ, ученику необходимо знать, что сказать, как говорится это на ИЯ, для чего это говорить. Часто бывает так, что ученик не умеет выразить на ИЯ то, что он хотел бы сказать, или не знает о чем говорить. Тормозом для возникновения желания говорить на ИЯ может быть и боязнь неизбежных языковых ошибок. Правда, и сами ученики стараются побороть эти трудности. Они напряженно думают, заставляют себя выступать перед группой, несмотря на свою неуверенность и робость. К этому обязывает их сама учебная ситуация. В этих обстоятельствах большую роль играют индивидуальные особенности учащихся – интеллектуальные, волевые, эмоциональные и типологические. На уроках ИЯ легче приходится ученикам, которые по своей природе общительны, социально адаптированы, начитаны, с адекватной самооценкой, смелы и эмоциональны. Но даже такие ученики нуждаются в помощи учителя, так как только он, как более искусный в ИЯ и более

подготовленный к беседе на данную тему, может вовремя изменять ее направление.

Для того, чтобы ученикам захотелось вступить в разговор на ИЯ и чтобы он вскоре не прервался, учитель предусматривает заранее некоторые моменты. Во-первых, на этапах урока ИЯ, целью которых является развитие говорения, создается высоко положительный психологический климат. Дело в том, что говоря о чем-либо на ИЯ, ученики проявляют не только свои языковые знания, они раскрывают себя, обнаруживают свой опыт, свои вкусы, свою точку зрения и свое отношение – все это носит личностный характер, поэтому оценка их высказывания требует особого такта со стороны учителя. Само речевое высказывание на ИЯ почти всегда бывает некорректным в языковом плане, и исправление ошибок, возникающих в процессе говорения, является большой психологической проблемой, разрешающий целый комплекс взаимосвязанных задач: не уменьшить желания ученика говорить на ИЯ, не сбить его с мысли, не обидеть его, не отвлечь внимания группы от содержания высказывания. Опытные учителя не проводят аналогичного исправления ошибок, допущенных в процессе говорения, а вполголоса подсказывают правильный вариант. Анализ же ошибки, если она была серьезной, проводят по окончании высказывания ученика или после всей беседы. Поработать над типичными ошибками уместно также во время выполнения специальных языковых и речевых упражнений.

Во-вторых, во время говорения учитель стремится создать **речевую ситуацию**. Речевая ситуация предполагает наличие слушателя и неязыковой информации, которую группе интересно услышать, а ученику желательно изложить (А.А. Алхазишвили). Речевая ситуация налаживает в группе соответствующие коммуникативные отношения, которые организуют разговор. Из психологии речи известно, что разговор поддерживается до тех пор, пока существует дефицит информации между говорящим и слушающим. Не только ученики, но и учитель служит источником интересной для группы информации. Быть

интересным собеседником и уметь заражать учеников своей речевой активностью – специальные требования к личным качествам преподавателя ИЯ. Опытные учителя обычно начинают «разговор» с вовлечения в него учеников из числа общительных экстравертов – «послушаем его», а потом вовлекают и неразвитых в речевом отношении или некоммуникабельных учеников, интровертов: «А каково Ваше понимание?» (А.А. Алхазидзе). Разговор на занятии по ИЯ должен носить естественный характер, а учитель должен проявлять истинную заинтересованность в том, о чем говорят его ученики. Речевое высказывание ученика на ИЯ оцениваются обычно по содержательности, выразительности и воздействию смыслового содержания и формы, а не по количеству языковых ошибок. Возможна и дифференцированная оценка: за содержание и отдельно за языковую правильность. Такой подход к анализу качества речевого сообщения на ИЯ формирует у учеников установку на подлинный, а не формальный разговор, не отвечающий критерию ситуативности и истинности. Безусловно, что языковая подготовка значительно ограничивает возможности учеников в «красноречии» на ИЯ, их возможности самовыражения, что снижает коммуникативную потребность в говорении на ИЯ. Мастерство учителя ИЯ и проявляется в преодолении вышеописанных затруднений, в которые попадает ученик, вынужденный говорить на недостаточно изученном ИЯ. Если ученик с помощью учителя все же поборол все это, у него возникает желание высказаться и он охотно вступает в коммуникацию на ИЯ. Остальные фазы протекания говорения – аналитико-синтетическая и исполнительная – зависят от уровня языковой подготовки учащихся, качество которой во многом определяется методической квалификацией учителя и способностями ученика к иностранному языку.

Письмо – это вид РД, в которой реализуется формулирование и формирование мыслей в ситуации отсутствия прямого контакта с собеседником. Продуктом письма является письменный текст. Эффективность этого вида общения зависит от того, насколько точно автор текста способен прогнозировать реакцию адресата и насколько полно

умеет в письменной форме выразить свое коммуникативное намерение с учетом отсутствия возможности что-либо дополнительно уточнить или объяснить. Главная характеристика письма – развернутость содержания и четкость языкового оформления, большая по сравнению с говорением преднамеренность, произвольность и осознанность речевого акта. Письмо не менее ценное средство для активации языка и речи, чем говорение. Целенаправленный анализ языковых средств выражения мысли позволяет лучше овладеть языком как системой средств общения. Если в устном спонтанном высказывании допускаются естественные для устной речи оговорки, повторы, небрежности, то в письменной форме изложения мысли все это исключается. Благодаря наличию времени на обдумывание, при письме активно используется более широкий язык средств, чем в говорении. Таким образом, письмо способствует развитию других видов РД и само зависит от уровня их форсированности.

Литература

1. Л.И. Анцыферова. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.
2. В.А. Артемов. Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика. – М.: Наука, 1971.
3. Б.В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
4. Л.С. Выготский. Мышление и речь. – М. - Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз, 1934.
5. Н.И. Жинкин. Вопрос и вопросительное предложение // Вопросы языкознания. – 1955. – № 3.
6. Н.И. Жинкин. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958.
7. А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во, АПН РСФСР, 1959.
8. А.Н. Леонтьев. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – № 9.
9. А.А. Леонтьев. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
10. А.А. Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ОЩУЩЕНИЕ

Определение ощущений. Человек способен к очень тонкому развитию и усовершенствованию ощущений. Но для этого нужна специальная культура ощущения. Знание психологических и физиологических закономерностей ощущений – одно из существующих средств их культуры.

Ощущение – простейший психический процесс отражения отдельных свойств предметов и объектов материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств. Так, например, от цветка человек получает ощущение запаха и цвета.

Ощущения являются источником наших знаний о свойствах окружающей среды. Философской основой теории ощущений в отечественной психологии является теория отражения. Теория отражения убедительно опровергла идеалистические утверждения, что ощущения, являются «знаками», «символами» объектов, не отражающими подлинных их свойств. Согласно теории отражения, образы ощущений и восприятий являются «слепками», «копиями» объектов реального мира, существующих независимо от сознания познающего их субъекта.

Являясь субъективным образом объективного мира, ощущения адекватно передают свойства предметов и явлений и обеспечивают ориентацию человека в окружающей среде.

Ощущения, как процесс «живого созерцания» являются первой ступенью познавательной деятельности.

Как психический процесс, ощущения имеют рефлекторную природу. Они возникают как отражение воздействий на человека раздражителей из внешней или внутренней среды. При этом

ощущения являются не зеркальным, пассивным отражением действительности, а активным процессом отражения. Они реализуются в результате моторных действий самого человека. Так, например, осязательные ощущения возникают при движении ощупывающей руки; слуховые – вследствие моторной активности артикуляционного аппарата.

В зависимости от вида физической энергии, воздействующей на органы чувств, различают слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые, температурные ощущения, ощущения тяжести и другие. В зависимости от расположения органов чувств (рецепторов) различают экстеро-, преприо-, и интерорецепцию.

Особенности ощущений

1. Абсолютные и разностные пороги ощущений.

Не всякое раздражение вызывает ощущение. Для возникновения ощущения необходимо, чтобы интенсивность раздражителя была бы не меньше и не больше определенной величины. Минимальная величина раздражителя, вызывающего ощущение, называется нижним абсолютным порогом ощущения.

Нижний абсолютный порог характеризует уровень абсолютной чувствительности данного анализатора, то есть способность реагировать на минимальное воздействие. Между абсолютной чувствительностью и нижним абсолютным порогом существует обратная зависимость: чем выше абсолютная чувствительность, тем ниже величина порога, то есть тем меньшей должна быть минимальная сила воздействия, чтобы возникло ощущение. Например, чем выше слуховая чувствительность человека, тем более тихие звуки он может слышать.

Верхним абсолютным порогом называется максимальная величина раздражителя, при которой сохраняется еще адекватное данному раздражителю ощущение.

Лежащие за абсолютными порогами величины раздражителей при известных условиях могут вызвать ощущение, но не соответствующее стимулу модальности (качества) или болевое ощущение. Например, сверхмощный звук вызывает не слуховое, а болевое ощущение. Разностный порог (дифференциальный) определяется чувствительностью анализатора к различию схожих раздражителей или к минимальному изменению одного раздражителя. Разностным порогом называется минимальная разница между однородными раздражителями, которую человек способен различать. Практически деятельность часто вызывает необходимость тонкой дифференциации (различения) близких по качеству раздражителей: оттенков одного цвета, близких звуков и так далее. Высокой слуховой порог разностной чувствительности требуется также при распознавании звуков в потоке речи. Слуховая разностная чувствительность является основой фонематического слуха.

Разностная чувствительность обратно пропорциональна разностному порогу: чем выше разностная чувствительность, тем ниже разностный порог, то есть меньшую разницу между похожими раздражителями отмечает человек. В процессе упражнений можно значительно повысить разностную чувствительность, при этом разностный порог понижается и человек получает возможность ощутить оттенки и нюансы, которые раньше им не замечались¹.

В учебном процессе важно учитывать, что абсолютная и разностная чувствительность анализаторов не остаются постоянными в течение дня. Они изменяются под влиянием ряда физиологических и психологических условий.

2. Адаптация.

Адаптация – изменение чувствительности анализаторов в результате приспособленности органов чувств к действующим на них

¹ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии. Харьков: Изд. ХГУ, 1958. Лекция 4; Р.С. Немов, Психология. Кн.1. Глава 7. М.: Владос, 1998; А.В. Петровский. Общая психология. М., 1986. Глава 9.

раздражителям. Различаются положительная и отрицательная адаптация.

Положительная адаптация характеризуется временным повышением чувствительности, которое происходит при переходе от сильного раздражителя к слабому: от яркого света к темноте, от громкого звука к тихому. Особенно сильны адаптационные свойства зрительного, обонятельного, кожного и вкусового анализаторов. При адаптации глаза к темноте его чувствительность возрастает в 200 миллионов раз за 30–45 минут.

Отрицательная адаптация выражается во временном понижении чувствительности, которое наблюдается при переходе от слабого раздражителя к сильному. Такое приспособление анализаторов весьма целесообразно, так как при воздействии слабого раздражителя (тихий звук, еле заметный запах) ощущение возникает только при высоком уровне чувствительности, но если действует интенсивный раздражитель, то высокий уровень чувствительности анализатора становится излишним. Абсолютная зрительная чувствительность понижается например, при выходе из темного помещения в светлое.

Отрицательная адаптация происходит при отсутствии изменения в длительно воздействующем раздражителе: человек быстро перестает ощущать запах цветов, духоту комнаты и так далее.

3. Сенсбилизация.

Сенсбилизацией называется повышение чувствительности. Одной из причин обострения чувствительности определенного анализатора является раздражение других органов чувств. Слабые световые раздражители повышают слуховую чувствительность, а звуковые раздражители улучшают абсолютную и разностную чувствительность зрительного анализатора. Таким образом, взаимодействие различных ощущений способствует повышению эффективности работы отдельных анализаторов. Данное явление можно использовать на уроках иностранного языка, Например, работу над произношением рационально организовывать таким образом,

чтобы использовать три анализаторные системы: слуховую, двигательную и зрительную. Возбуждение каждого из анализаторов повышает чувствительность двух остальных, и это облегчает ученику овладение новым фонетическим материалом.

Для создания нужного уровня чувствительности очень важно также поддерживать в классе определенную температуру, освещенность, рабочую тишину, проветривать помещение.

4. Синестезия.

Взаимодействие ощущений проявляется еще в одном роде явлений, называемом синестезией. Синестезия – это возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Синестезия наблюдается в самых различных видах ощущений. Наиболее часто встречаются зрительнослуховые синестезии, когда при воздействии звуковых раздражителей у субъекта возникают зрительные образы. У различных людей нет совпадения в этих синестезиях, однако они довольно постоянны для каждого отдельного лица. Известно, что способностью к синестезии обладали некоторые композиторы (Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин и другие). Яркое проявление подобного рода синестезии мы находим в творчестве литовского художника М.К. Чюрлениса, в его симфониях красок.

На явлении синестезии основано создание в последние годы цветомузыкальных аппаратов, превращающих звуковые образы в цветовые, и интенсивное исследование цветомузыки. Реже встречаются случаи возникновения слуховых ощущений при воздействии зрительных раздражений, вкусовых – в ответ на слуховые раздражители и т. п. Синестезией обладают далеко не все люди, хотя она довольно широко распространена. Ни у кого не вызывает сомнений возможность употребления таких выражений, как «острый вкус», «кричащий цвет», «сладкие звуки» и т. п. Явления синестезии – еще одно свидетельство постоянной взаимности анализаторных систем человеческого организма, целостности чувствительного отражения объектного мира.

5. Контраст ощущений².

Изменение интенсивности и качества ощущений может происходить под влиянием одновременно воздействующих или предшествующих раздражителей. Различают одновременный и последовательный контраст. Пример одновременного контраста: буквы, написанные белым мелом на черной доске, ощущаются как более яркие по сравнению с буквами, написанными белым мелом на коричневой доске.

В практике преподавания иностранных языков существуют более широкие возможности использования последовательного контраста ощущений. Например, интенсивность или длительность ударного слога подчеркивается редуцированностью предударного и заударного слогов. При обучении звукам иностранного языка сопоставление противоположных свойств звуков (открытости – закрытости, глухости – звонкости, долготы – краткости и др.) способствует более четкому ощущению каждого из свойств.

Нервное возбуждение, возникающее в анализаторе в результате воздействия на него раздражителя, обладает известной инерцией. Поэтому ощущение не прекращается в тот же момент, как прекращается действие раздражителя.

Различают положительные и отрицательные последовательные образы. В положительных последовательных образах сохраняется то же качество ощущения, а в отрицательных сменяется контрастирующим. Последовательные контрастирующие образы слуховых и моторных ощущений наблюдаются при быстром переходе в устной речи от одного языка к другому, например, после французского языка еще более подчеркивается своеобразие произношения на английском языке, и наоборот, в то время как переход с русского языка на белорусский почти не связан с этим явлением. Последовательный контраст физиологически объясняется, как и одновременный,

² Подробнее о закономерностях ощущений (в частности, закономерность «Отношение между силой раздражителя и силой ощущения» и «Последовательные образы») см.: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии, ХГУ, 1958. Лекция 5.

отношениями между процессами возбуждения и торможения, но вызываемыми последовательно воздействующими раздражителями.

Связь ощущений с другими психологическими процессами, функциональными состояниями и качествами личности

В сознании отражаются не все раздражители, воздействующие на органы чувств и далеко не все их свойства. Происходит неосознанный отбор, который осуществляется благодаря целенаправленной регуляции процесса отражения личностным опытом субъекта. Например, слуховые и речевые ощущения человека организованы усвоенной фонетической системой родного языка, в которой зафиксированы качества звуков, несущие смыслоразличительную нагрузку. Нефонематичные особенности звуков родного языка человек не ощущает. При овладении иностранным языком человек узнает и усваивает свойства речевых звуков, которые являются фонетическими в звуковой системе изучаемого языка. Например, во французском, английском языке значимы противопоставления гласных звуков по долготе, что несвойственно русскому языку. Если слушающий знает, о том, что необходимо учитывать эти различия, он довольно быстро научится их слышать и произносить. Если он не знает об этих особенностях иноязычных звуков, то уму потребуются многолетняя речевая практика, чтобы неосознанно, наконец, различить эти звуки. Таким образом, знания того, что надо услышать и как произнести облегчают и убыстряют процесс развития разностной чувствительности (слуховой и двигательной) и совершенствуют качество ощущений звуков иностранного языка. По этой причине помимо опоры на подражание при обучении произношению объясняют фонетические правила, артикуляционные особенности звуков иностранного языка, транскрипцию, используют схемы, таблицы и другое.

Овладевая иностранным языком, мы учимся правильно воспринимать иностранную речь, говорить и писать на изучаемом

языке. Восприятие речи основывается, главным, образом, на слуховых и зрительных ощущениях.

Пользование речью (устной и письменной) связано со слуховыми, двигательными и зрительными ощущениями.

В связи с этим нужно культивировать все эти ощущения на уроках иностранного языка. В восприятие устной речи входит ряд взаимодействующих ощущений, а именно: слуховые, моторные и зрительные. Восприятие письменной речи основывается на зрительных ощущениях и мысленном переводе зрительно воспринимаемых букв и слов в их слуховые и двигательные образы.

Зрительные ощущения существенны и для восприятия устной (слышимой) речи, так как она тесно связана с мимикой и жестами говорящего человека. Кроме того, согласно правилу взаимодействия разнородных ощущений, зрительное восприятие говорящего или изображенного лица способствует более правильному слышанию, а также последующей правильной иннервации органов произношения для осуществления акта произнесения, разумеется, если слушающему приходится воспроизводить то, что он слышит от говорящего, а это так часто имеет место при обучении иностранному языку.

В жизни мы постоянно пользуемся родной речью, как устной, так и письменной.

Поэтому у нас чрезвычайно велика привычка ко всем видам ощущений, входящим в сложный процесс ее восприятия. Мы также не замечаем и не осознаем процесса пользования речью – нам кажется, что мы передаем собеседнику наши мысли, а не разговариваем с ним; что мы думаем, а не пишем; размышляем, а не читаем. Привычка к родной речи свойственна уже учащимся средней школы.

Привычка к речи на родном языке или иностранном имеет свои последствия, различные в различных языках. После русского легче изучать произношение западно-европейских языков, чем наоборот. Это объясняется тем, что диапазон звуковых возможностей русского языка богаче любого из них. Допустим у нас имеется и мягкое и

твердое «л» и «т» , а немец или англичанин пользуется только средним или альвеолярным "i" и "t". У нас имеется закрытое «е» и очень открытое «э», а в западноевропейских языках преобладают звуки более среднего образования.

Привычку органов ощущений к той или иной деятельности следует отличать от их адаптации. Адаптацией мы называем приспособляемость органов ощущений к воздействующим на них раздражителям, сказывающуюся в понижении или повышении их чувствительности. Например, мы настолько привыкли к двигательным ощущениям родной речи, что перестаем их замечать. Это означает, что мы не направляем на них произвольного внимания, а вовсе не то, что наша чувствительность к этому виду ощущений понизилась в результате длительного упражнения.

Связь ощущений со знаниями, с мышлением человека можно проследить на многих других примерах. Например, при аудировании понимание смыслового содержания речевого высказывания способствует правильности слуховых ощущений. Точность ощущений в большей мере зависит от эмоционального состояния человека. Положительные эмоции и чувства повышают чувствительность анализаторов, понижают пороги ощущений, то есть облегчают прием сенсорной информации, делают этот процесс более продуктивным.

Трудности обучения часто заставляют учащихся прибегать к волевым усилиям. Известно, что повышение чувствительности наблюдается в тех случаях, когда имеет место направленное прислушивание. Ученик, не способный к волевому напряжению, гораздо медленнее преодолевает различного рода трудности и в том числе затруднения, связанные с ощущениями звуков и интонации иностранного языка. Волевое усилие и концентрация внимания делают ощущения более совершенными, в частности улучшают разностную чувствительность, то есть уменьшают порог различия. Волевое усилие и концентрация внимания делают ощущения более точными, правильнее отражают объективные свойства предметов и явлений.

Таким образом, ощущения, объединяясь с деятельностью мышления, чувств и воли, более правильно отражают качества предметов и явлений реального мира.

Развитие ощущений на уроках иностранного языка

Ощущения – простейшая форма психологического отражения, которая функционирует благодаря врожденной способности организма реагировать на внешние и внутренние воздействия. У взрослого человека ощущения включены в сложную познавательную деятельность. Умение выделить отдельные свойства из нерасчлененного целого, каковыми являются объекты реального мира, формируется в результате жизненного опыта и специального обучения. Учителю важно иметь в виду, что разностная чувствительность, которая является основой фонематического слуха, значительно развивается под влиянием упражнений и практической деятельности. Благодаря специальным упражнениям происходит постепенное повышение разностной чувствительности ученика и улучшается фонематический слух к звукам иностранного языка. Этому способствует также мимика лица и ее изображения при слышании и произнесении звуков иностранного языка (В.А. Артемов). Зрительное восприятие лица помогает найти правильные моторные ощущения, вернее, вызывает нужные иннервации всего артикуляционного аппарата и тем самым облегчает правильное произношение звуков изучаемого языка, а также их правильное распознавание.

Именно на этом основании была разработана методика использования схематических изображений, и, наконец, схема лица человека, произносящего данные звуки.

Воспринимая эту схему, учащийся легче воспроизводит соответствующий звук иностранного языка.

В.А. Артемов считает, что слуховой контраст, то есть выделение звуков под ударением, и явление репродукции звуков взаимосвязаны. Различается ударение в слове и в предложении. С точки зрения

ощущений ударение ведет к выделению подударного звука и к его контрастному противопоставлению с соседними звуками. Интересно, что в этом отношении различные языки дают различную картину. Например, в русском языке звук тем менее выделен, чем дальше он стоит от ударного звука, а в немецком языке наиболее контрастирует рядом стоящий звук. Последовательный контраст при ощущении звуков мы наблюдаем при быстром переходе в нашей речи от одного языка к другому. После французского языка еще более подчеркивается некоторая жесткость немецкого или английского языка.

Эффективным способом развития ощущений в процессе упражнения являются **имитация и анализ**, которые служат основными приемами обучения произношению на иностранном языке. Вопрос роли подражания и осознанного анализа в ощущении звуков речи и их отдельных качеств был предметом специальных исследований, осуществленных в лаборатории экспериментальной фонетике и психологии речи. В.А. Артемов приводит данные экспериментальных исследований. Так, детей средней школы (4 и 5 классов) обучали в естественных условиях урока произносить звуки английского, французского и немецкого языков тремя способами: путем подражания на слух, путем зрительно-слухового подражания и соединяя аналитическое объяснение с элементами зрительно-слухового подражания. В первом случае ученик только слышал экспериментатора, который помещался за ширмой. Во втором – учащийся слышал экспериментатора и видел его лицо. В третьем случае экспериментатор объяснял ученику, как следует произносить тот или иной звук в акустико-артикулярном отношении, и сам его произносил.

Прежде всего, оказалось, что худших результатов все испытуемые достигли при слуховой имитации, а в лучших – при аналитическом объяснении. В первом случае звуки повторялись правильно или приблизительно правильно, примерно в 40 % случаев, а во втором – примерно в 80 % случаев. Зрительно-слуховая имитация

занимает среднее место, давая, примерно, 57 % случаев правильного и приблизительно правильного произношения. Результаты исследований согласованно и решительно опровергли мнение некоторых преподавателей иностранных языков, что дети усваивают произношение лучше всего и преимущественно подражательным путем³.

При этом чисто слуховое подражание наименее эффективно, так как оно основывается только на слухе и не пробуждает аналитических способностей учащихся. Кроме того, результаты всех трех исследований показали, что различные звуки одного и того же языка требуют различного введения, то есть различных способов введения. Более видимые звуки, то есть (сходные) губные и зубногубные лучше усваиваются при внимательном наблюдении за лицом говорящего человека. Звуки, требующие тщательного сравнения, то есть сходные с родным языком, лучше воспринимаются при объяснении.

Яркие и своеобразные в акустическом отношении звуки легко усваиваются на основе слуховой имитации.

Слуховая чувствительность развивается в процессе слушания на основе моторной активности артикуляционного аппарата. При этом происходит **взаимодействие** слуховых и двигательных ощущений, что облегчает процесс овладения новой звуковой системой. Взаимодействие ощущений является одним из основных принципов, на котором базируется работа над произношением. При ведущей роли слуховых ощущений, зрительные и особенно двигательные ощущения также выполняют важные функции. Упражнения и речевая тренировка приносят должный эффект только в том случае, если у учащихся создана соответствующая **мотивация**: высокий интерес и любовь к иностранному языку или чувство долга, ответственности; стремление к успеху, в силу определенных причин (одобрение родителей, товарищей, учителя) и другие мотивы. Учебная деятельность при сформированных мотивах учения способствует подлинному развитию сенсорной культуры и сенсорной организации.

³ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии, ХГУ, 1958. Лекция 6.

Усвоение иностранного языка требует высокой культуры ощущений.

В наибольшей степени речевые ощущения учащихся культивируются при произношении и слушании речи на иностранном языке. Начало овладения иностранным языком требует развития слуховых, моторных и зрительных ощущений при восприятии родной речи. Большую роль также играют фонетические упражнения, необходимые для подготовки органов ощущений к более легкому и совершенному овладению иностранным языком.

Культура ощущений на уроках иностранного языка зависит от задач и методики обучения. Задачей школы является научить детей не только пониманию текста, но также переводу и умению вести элементарный разговор. Мы должны предъявлять известные требования к сенсорной культуре в школе и способствовать этой культуре, подводя под нее психологический и физиологический фундамент. Методика обучения иностранному языку благоприятствует культуре ощущений на уроках иностранного языка, так как деятельность ощущений на уроках никогда не ограничена собственными пределами.

Для культуры ощущений существенно сравнение иностранного языка с родным. Наиболее правильному восприятию и легкому обучению произносить звуки иностранного языка способствуют:

- а) их сравнение с родным языком;
- б) аналитическое объяснение, соединенное с элементами слухозрительного подражания.

Ниже перечислены общие и краткие психологические правила культуры ощущений на уроках иностранного языка и родного (В.А. Артемов).

1. Все учащиеся должны быть осмотрены логопедом или самим педагогом с целью выявления недостатков речи; определения слуха; указания способов их устранения (то есть сложностей). Учитель должен заботиться о состоянии органов ощущения и органов речи учащихся.

2. Любое занятие по языку должно опираться не только на слух, но и на другие речевые ощущения.

3. Основными правилами обучения произношению и основными приемами культуры речевых ощущений служат: а) сравнение звуков иностранного языка и родного; б) сравнение отдельных звуков и звукосочетаний в пределах иностранного языка; в) сравнение звуков и нахождение различий между ними в смысловом плане; г) сравнение вновь вводимого с пройденным; д) сравнение трудного с легким; е) сравнение слуховых, моторных и зрительных компонентов речи.

4. Необходимо постоянно повышать разностную чувствительность ощущений звуков и их отдельных качеств при помощи систематических длительных фонетических упражнений.

5. Необходимо установить взаимодействие различных ощущений путем объясняющего анализа.

6. Необходимо опираться не только на слуховую, но и на слухозрительную имитацию.

7. Не следует забывать о большой силе привычки к родному языку и о своеобразии, и вследствие этого чувствительности к раздражителям, получаемым при восприятии чужой речи и пользовании ею.

8. Явления всевозможных иллюзий постоянно сопровождают наши ощущения в пользовании речью на родном и иностранных языках. Одни из них объясняются контрастом (ударный – безударный звук, высокий – низкий, богатый тембрами – бедный и так далее), другие – последовательными образами (трудность и неловкость при говорении на чужом языке после родного).

9. Речевые ощущения тесно связаны с другими психологическими процессами и свойствами личности, необходимыми для успешного овладения произношением на иностранном языке. В связи с этим: а) знание фонетической теории облегчает практическое овладение произношением; б) воля и сознание долга или обязанности повышают чувствительность органов ощущений.

10. Необходимо, чтобы речь учителя была правильной, отчетливой и ясной, а также выразительной, так как все это облегчает процессы сравнения, различия и воспроизведения звуков речи на родном и на иностранном языках.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Теория ощущений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – С. 89–112.
2. Балонova Л.Я. Последовательные образы. – Л.: Наука, 1971.
3. Величовский Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982. Перецентивные процессы. – С. 114–150.
3. Кравков С.В. Очерк общей психофизиологии органов чувств. – М. -Л.: Изд. АН СССР, 1946.
4. Кравков С.В. Взаимодействие органов чувств. – М. -Л.: Изд. АН СССР, 1948.
5. Кравков С.В. Глаз и его работа. – 4-е изд. – М. -Л.: Изд. АН СССР, 1948.
6. Леонтьев А.Н. Проблема возникновения ощущения // Проблемы развития психики. – М.: Изд. МГУ, 1972.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975–1982. – Психология познавательных процессов. – С. 33–48.
8. Проблемы психофизики. – М.: Наука, 1974.
9. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М.: Педагогика, 1972.
10. Теория связи в сенсорных системах: перевод с англ. – М.: Мир, 1964.
11. Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – Вып.1. – М.: Ролгонемм, 1966.

ВОСПРИЯТИЕ

Восприятие – психический процесс отражения предметов и явлений объективной действительности при их непосредственном воздействии на органы чувств. В процессе восприятия происходит отражение предмета в целом. Восприятие предметно и в этом состоит его коренное отличие от ощущения, благодаря которому познаются лишь отдельные свойства воздействующих объектов и явлений.

Восприятие – качественно своеобразный процесс отражения предметов или явлений материального мира в их целом на основе ощущения их свойств. Ощущения и восприятия тесно связаны между собой. Они образуют единый процесс отражения предметов и явлений материального мира в результате непосредственного воздействия последних на органы ощущений.

Образ, возникающий в сознании познающего, есть изображение, «копия» этого объекта. Для воспринимающего лица перцептивный образ всегда имеет **значение**, то есть человек относит его к определенной категории предметов. Воспринять дом – значит узнать предмет, в который можно войти и в котором живут люди; воспринять речевое сообщение – означает распознать слова в потоке речи и на этом основании понять смысловое содержание сообщения.

Большую роль на этой ступени чувственного познания мира играет память человека. Восприятие происходит на основании прошлого опыта, сохраненного памятью.

В этом смысле одной из задач обучения иностранному языку является накопление слуховых, зрительных и двигательных обобщенных образов – эталонов звуков, букв и слов изучаемого языка, которые в дальнейшем послужат основой распознавания этих языковых единиц при восприятии устной и письменной речи на данном языке.

Различаются восприятия различной модальности: слуховые, зрительные, осязательные и т. д, а также сложные восприятия: эстетические восприятия, восприятия времени и пространства⁴.

⁴ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии. ХГУ, 1958. Лекции 7, 9.

Закономерности восприятия

1. Особенности образа восприятия.

А. Целостность образа восприятия.

Хотя в каждом явлении и предмете можно вычленить отдельные части, человек воспринимает объекты в нерасчлененном виде. Это позволяет быстро воспринимать окружающую обстановку, в которой значение имеет предмет в целом, части же лишены самостоятельного значения. Например, звуки в слове ничего не обозначают, а слово в целом несет семантическую нагрузку.

Однако, любая часть целого может стать при определенной задаче самостоятельным объектом восприятия. Для этого достаточно того, чтобы данная часть воспринимающего человека наполнялась значением: мы воспринимаем звуки речи в том случае, если, будучи фонемами, они являются в данный момент предметом анализа и изучения. В этом случае возникает целостный образ звуков речи, воспринимаемых как целое на основе ощущений их тембра, громкости, длительности и высоты.

В учебном процессе учитель специальными инструкциями определяет, что именно ученики должны воспринимать в данный момент: фразы, слова или звуки.

Б. Константность образа восприятия.

Константность восприятия состоит в относительном постоянстве образа предмета при изменении условия восприятия. Например, восприятие величины, формы предмета относительно независимо от таких реальных условий восприятия, как расстояние до объекта, освещения, помех и т. д. Высокий человек воспринимается высоким даже издали, хотя его изображение на сетчатке глаза является меньшим, чем изображение человека небольшого роста, находящегося ближе к нам. Знакомый голос по телефону воспринимается как неискаженный, хотя в действительности при самом хорошем качестве линии связи физические характеристики голоса значительно изменяются.

Константность (постоянство) образа является результатом обобщения прошлого опыта и одним из важных механизмов приспособления к изменчивым условиям восприятия.

Аконстантность восприятия выражается в том, что предметы не узнаются при изменении окружения или ситуации, она характерна для детского и старческого возраста.

Постоянство восприятия предметов или явлений реального мира, несмотря на изменение их свойств или несмотря на изменение ощущений этих свойств, обусловлено во-первых, тем, что предметы мы воспринимаем не изолированными, а в отношении к другим предметам. Во-вторых, постоянство восприятия зависит от знания того, что физически предметы остаются одними и теми же как бы ни изменялось их ощущение и обстановка вокруг них.

Константность (постоянство) образа является результатом обобщения прошлого опыта и одним из важных механизмов приспособления к изменчивым условиям восприятия.

В. Структурность образа восприятия.

Структурность образа восприятия выражается в том, что в образе представлен не набор всех элементов, присущих данному предмету, а их структура, то есть взаимосвязь в системе целого. Мы не воспримем лицо человека, если на рисунке художник поместит глаза подо ртом, а нос на щеке, поскольку такое расположение элементов не согласуется с эталоном человеческого лица, хранящимся в нашей памяти. Сохранение структуры предмета в образе восприятия позволяет опознавать предметы одной категории при различной их реализации: настоящий медведь – игрушечный медведь – нарисованный медведь. Мы легко воспринимаем речь в произношении ребенка, мужчины, женщины, хотя физические характеристики их голосов весьма различны. Общим для произношения этих людей является одинаковая интонационная и спектральная структура звучащей речи.

При обучении фонетике иностранного языка важно обращать внимание на соотношение (то есть структуру) звуков в потоке речи,

например, во французском языке ударный гласный почти всегда длительнее того же гласного, но в безударной позиции; в английском языке ударный гласный чаще выделяется по силе (громкости) произнесения. Усвоение подобных структурных особенностей иноязычной речи помогает правильно воспринимать речь на данном языке.

2. Особенности процесса восприятия.

А. Активность восприятия. Восприятие – процесс решения перцептивных задач.

Воздействие раздражителя на органы чувств еще не определяет возникновение образа предмета в сознании человека. Человек, захваченный интересной книгой, не воспринимает музыки или речи диктора радио. Процесс восприятия предполагает как воздействие раздражителя, так и встречную активность субъекта по отношению к отраженной реальности. В данном случае активность человека направлена на чтение, поэтому он не воспринимает того, что фактически слышит.

Восприятие есть действие, которое включает в себя отдельные операции, направленные **на решение перцептивных задач**. Например, восприятие текста при чтении предполагает опознание букв на основе выделения существенных признаков и сличение их с эталонами букв, хранящихся в долговременной памяти; опознание слов на основе анализа последовательности букв; восприятие предложения на основе, с одной стороны, объединения букв в слова и, с другой стороны, расчлененные предложения на слова. Все эти операции сопровождаются звуко-буквенными ассоциациями, которые вызывают частичное внутреннее проговаривание. У опытного чтеца процесс чтения автоматизирован, многие из операций редуцированы, и восприятие текста происходит в результате «мгновенного усмотрения» целых кусков предложения. Укрупняются оперативные единицы восприятия, но принцип – восприятие есть решение перцептивных задач – остается в силе.

Так же, как в ощущении, в процессе восприятия большую роль играют моторные компоненты. Движения органов чувств, которые участвуют в построении образа воспринимаемого предмета, обеспечивают анализ свойств предмета и их моделирование в анализаторе: происходит как бы «уподобление» воспринимающих систем свойствам раздражителя. Так, адекватное восприятие речевой интонации происходит благодаря соответствующей моторной активности артикуляционного аппарата слушающего.

Б. Осмысленность восприятия.

Процесс восприятия характеризуется единством ощущения и мышления. С этой точки зрения, восприятие можно рассматривать как поиск правильного решения в интерпретации получателей сенсорной информации. Осмысленность восприятия предполагает, что перцептивный образ раздражителя относится человеком к определенной категории объектов.

Синтез сенсорных данных в целостный образ объекта происходит на основании анализа и учета контекста, общей ситуации, взаимосвязи отдельных ощущений. Зависимость восприятия от мышления выражается в том, что, если человек не знаком с данной категорией объектов, то процесс восприятия этих объектов будет затруднен, а иногда и вовсе невозможен. Например, мы неправильно воспринимаем некоторые звуки африканских языков, так как они не подходят под те категории звуков, которые свойственны знакомым языкам. Мы не слышим достаточно продолжительных перерывов звучания во взрывных согласных «п, т, к», поскольку, согласно системе языка, внутри звука не должно быть паузы.

В. Единство содержания и формы в восприятии.

Каждый предмет и каждое явление характеризуются формой и определенным содержанием. Например, речь характеризуется языковой формой (синтаксической, фонетической, грамматической) и смысловым содержанием. Понимание содержания облегчает восприятие формы явления. В свою очередь, правильное восприятие

формы (например, идеальное распознавание звуков речи) определяет правильность понимания речевого сообщения. Восприятия формы в процессе чувственного познания является первичным. Но часто понимание смысла высказывания опережает восприятие и в значительной мере влияет на перцептивный результат.

Г. Апперцепция.

Зависимость содержания восприятия от прошлого опыта человека, интересов, установок и особенностей его личности называется апперцепцией. Известно, как своеобразно восприятие разными людьми произведений искусства, литературы, других людей. Чем богаче опыт человека, тем быстрее, полнее будут его восприятия.

Но, с другой стороны, апперцепция может провоцировать и некоторые ошибки восприятия. Это происходит тогда, когда прошлый опыт не подтверждается настоящим. Например, мы не замечаем изменений в лице близкого человека, поскольку его образ уже стабилизировался в нашем сознании. Иногда учитель не сразу замечает изменение в поведении хорошего или плохого ученика и некоторое время продолжает воспринимать его соответственно своим прошлым впечатлениям.

Апперцепция в обучении иностранного языка проявляется во влиянии фонетической системы родного языка на процессы восприятия и понимания иноязычной речи. Организуя аудирование на уроке, преподаватель всегда учитывает возможности учеников, опираясь на усвоенные ими знания и навыки. Это сказывается, например, на темпе речи учителя, ее слитности, беглости, громкости. С другой стороны, учебный процесс направляется на обогащение, дальнейшее развитие опыта ученика. Для этого закладываются системы знаний, формируются перцептивные эталоны, критерии различия и идентификации явлений, воспитываются соответствующие интересы и установки; развивается наблюдательность.

Д. Избирательность восприятия.

На органы чувств одновременно воздействует огромное количество раздражителей. Человек научается выделять предметы

восприятия, относя остальные воздействия к фону восприятия. Информация отбирается мозгом в силу следующих внешних и внутренних факторов:

- свойств раздражителей (контраст, сила, длительность и т. д.), которые способствуют выделению объекта из общего фона; например, логическое или эмфатическое ударение привлекает внимание слушающего к отдельным словам или фразам; особенности шрифта, рисунков также могут направлять процесс перцепции определенным образом; это – внешние факторы;

- своеобразным фильтром поступающей информации являются знания, установки личности, интересы, эмоциональное отношение, задачи деятельности воспринимающего субъекта; это – внутренние факторы.

На уроках иностранного языка восприятие учащихся организуется всем ходом урока и, в частности, инструкциями учителя, которые ставят перед учениками конкретные учебные задачи: эффективны инструкции, точно определяющие объект восприятия; При аудировании, например, можно обратить внимание на использование новой лексики в речи отвечающего, на языковую правильность (фонетическую, грамматическую, лексическую), объем сообщения, длину фраз, темп речи и т. д. Такие детализированные учебные задания постепенно вырабатывают у учеников критерии, по которым отбирается нужная информация, развивают избирательность восприятия и способствуют развитию наблюдательности.

Е. Единство ощущений и мышления в восприятии речи⁵.

Звуки речи воспринимаются как фонемы, т. е. как звуки, служащие для различения значения слов (стул – стол) и их грамматических форм (стола – столу). Если звук в каком-либо языке различает значения слов и грамматические формы, то он и воспринимается как фонема, присущая звуковому составу данного языка. В противном случае звук речи не воспринимается, не замечается. При этом звуки

⁵ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии. ХГУ, 1958. С. 409.

одной и той же физической характеристики в одном языке воспринимаются, а в другом не воспринимаются как звуки языка, как фонемы. Это зависит от системы фонем данного языка. Например, для французского, немецкого или английского языка твердое l и мягкое l' не различаются как фонемы, а для русского языка не различаются как фонемы звуки о (pot); о: (pose); э (ode); э: (cor), являющиеся фонемами во французском языке. Вследствие этого немец, француз или англичанин на начальной ступени обучения русскому языку обычно не слышат различия между русскими «л» или «ль», не умеют произносить этих звуков. То же самое наблюдается и у русских в отношении французских о, о:, э, э:, разумеется, также на самом начальном этапе обучения.

Единство ощущений и мышления при восприятии звуков иностранной речи сказывается и в том еще, что оно зависит от осознанного сравнения звуков чужого языка с родным, а также определяется подражанием.

Как уже упоминалось, исследования З.М. Цветковой (английский язык), О.С. Городецкой (французский язык), М.А. Аренберг (немецкий язык) и Э.А. Абрамян (немецкий язык, изучаемый армянскими учащимися) наглядно продемонстрировали, что наилучшим способом введения (восприятия) звуков иностранного языка является осознанное сопоставление их с корреспондирующими звуками и звукосочетаниями родного языка, соединенное с элементами слухозрительной имитации.

Опыты велись в школе по методу естественного эксперимента над учащимися в возрасте от 12 до 16 лет, начинающими изучать какой-либо иностранный язык. Один раз испытуемые учащиеся воспринимали звуки никогда не изучавшегося ими иностранного языка, только слушая экспериментатора, находящегося за легкой тюлевой ширмой. В следующий раз они воспринимали звуки иностранного языка, видя лицо экспериментатора, т. е. путем слухозрительной имитации. В третий раз экспериментатор объяснял

произнесение той или иной фонемы чужого языка, описывал ее артикуляцию в сопоставлении с родным языком и вслед за тем сам произносил этот звук, т. е. в третий раз к деятельности ощущений при восприятии звуков иностранного языка присоединялась деятельность мышления.

Результаты: в первом случае правильных или приблизительно правильных ответов было около 40 %, во втором – около 57 %, а в третьем – около 80 %. Это говорит о том, что восприятие звуков речи основывается на ощущении их качеств, соединенном с языковым опытом воспринимающего лица, в частности, оно зависит от умения сравнивать звуковые и артикуляционные особенности звуков иностранного языка со звуками родного языка.

Все четыре исследователя установили, что разные звуки одного и того же языка воспринимаются по-разному. Звуки, так сказать, более видимые, т. е. губные и губно-зубные, лучше воспринимаются при внимательном наблюдении за лицом говорящего человека. Звуки, требующие тщательного сравнения, т. е. сходные со звуками родного языка, лучше воспринимаются на основе непосредственных впечатлений от правильного произнесения их учителем (экспериментатором).

Было найдено, что наиболее легкими для восприятия и усвоения оказались вовсе не звуки, наиболее близкие к родному языку, а те, которые заметно отличные от звуков родного языка, но не выходят резко за пределы его артикуляционных укладов. Наиболее трудными оказываются звуки, совсем необычные для родного языка, допустим, английское -th-, или же звуки, очень близкие к звукам родного языка, например, некоторые варианты -e- в немецком или французском языке.

В.Х. Харкевич в исследовании процесса овладения фонетикой английского языка учащимися средней школы отметил некоторые весьма ценные положения о восприятии звуков речи вообще⁶. Опыты

⁶ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии. ХГУ, 1958. Лекция 8. С. 409.

велись в школе методом естественного обучающего эксперимента над детьми младших классов, никогда не изучавших английского языка. Экспериментатор не только вел опыты в классе, но и обучал детей английскому языку. В.Х. Харкевич пришел к следующему заключению: первичное восприятие звуков речи носит синтетический характер – дети слышат слова, но не слышат отдельных фонем.

Восприятие звуков речи носит системный характер. Каждая фонема воспринимается потому, что она противопоставлена другим фонемам. Звуки речи воспринимаются в зависимости от их физических особенностей и фонемного значения.

Первичное восприятие звуков иностранной речи крайне неточно. Дети слышат звуки иностранного языка сквозь звуковые образы родного языка, динамические стереотипы родного произношения и восприятия звуков речи крайне устойчивы. Лишь путем осознанного сравнения возможна выработка новых динамических стереотипов. Ошибки учащихся в восприятии и произнесении фонем иностранного языка весьма типичны в зависимости от звукового состава родного языка.

Орган слуха способен на чрезвычайно тонкие дифференцировки в восприятии звуков речи, но это происходит лишь в том случае, если воспринимаемые звуки дифференцируют значение слов.

Восприятие звуков речи в процессе осознанного обучения иностранному языку, т. е. путем сравнения с родным языком и внутри изучаемого языка носит аналитический характер.

Восприятие движений собственных органов артикуляции при произнесении звуков речи крайне несовершенно. Дети не могут воспринимать различие в положении языка при произнесении различных звуков не только иностранного языка, но и родного языка. Наиболее точно воспринимаются артикуляционные движения кончика языка. Сомкнутые уклады (м, п, б) дают лучшие результаты, так как здесь к двигательным ощущениям присоединяются ощущения прикосновения. Однако дети чрезвычайно быстро научаются прави-

льно дифференцировать артикуляционные уклады, необходимые для произнесения звуков речи, если их этому учить, сочетая двигательные впечатления со слуховыми от услышанных звуков и со зрительными от схематически изображенных положений органов артикуляции при произнесении отдельных звуков.

Наиболее точно воспринимаются те звуки иностранного языка, которые, не будучи тождественными с фонемами родного языка, стоят к ним более или менее близко, а также звуки, акустический образ которых и необходимые для их произношения артикуляции хотя и далеки от особенностей родного языка, но не выходят за их рамки.

На основе присоединения к ощущениям мышления возможно значительное повышение слуховой и артикуляционной речевой чувствительности, в частности речевых анализаторов.

Индивидуальные различия в восприятии и наблюдательность

Процесс восприятия сложен. Одна из причин заключается в том, что на наше восприятие, которое определяется объектами материального мира, оказывает влияние наш прошлый опыт, наши знания, интересы и задачи наблюдения. Знакомые предметы мы воспринимаем лучше, чем незнакомые. Интересующий нас предмет мы видим полнее и глубже. На эстетическое восприятие оказывает влияние знание теории того или иного искусства, вкусы эпохи и т. д. Естественно, что в таких условиях возникают индивидуальные различия в восприятии в зависимости от жизненного опыта.

Прежде всего различаются аналитический и синтетический типы восприятия. Различие между ними носит относительный характер в том смысле, что у аналитического типа имеются элементы синтетического восприятия, и наоборот. Формированию аналитического типа восприятия особенно способствуют занятия научными исследованиями и наблюдениями. Синтетический тип вырабатывается у людей, профессия которых требует от них подмечать в предметах и явлениях их эмоциональную сторону и эстетическую выразительность – таково

восприятие поэта или музыканта, обладающих в то же время высокоразвитым аналитическим восприятием произведений своей области искусства.

У людей как синтетического, так и аналитического типа восприятие само по себе одинаково является отражением предметов и явлений реального мира. Однако человек аналитического типа как бы ограничивает свое восприятие вещей отражением их объективных свойств, а человек синтетического типа нередко присоединяет к видимому и слышанному образы воображения и всякого рода догадки, особенно те, которые затрагивают его чувства и желания.

Человек аналитического типа, как правило, воспринимая сложный объект, начинает с распознавания отдельных признаков и особенностей этого объекта, лишь постепенно приходя к восприятию предмета в целом. Это особенно заметно, если воспринимаемый объект предъявляется неоднократно, но каждый раз на короткое время в обычных жизненных или лабораторных условиях.

Люди синтетического типа в таких условиях, наоборот, первоначально схватывают общий и, как правило, несколько преобразованный облик предмета и лишь затем, в случае надобности, воспринимают и описывают его детали. Поэтому аналитический тип обычно называется также детализирующим, а синтетический – целостным типом восприятия.

Различают также описывающий и объясняющийся тип восприятия. Первый обращает главное внимание на самые факты, а второй – на значение этих фактов. Человек описывающего типа, воспринимая, например, какую-либо машину, будет перечислять все ее детали, человек же объясняющего типа начнет рассказывать, как машина работает; первый будет описывать машину, а второй объяснять ее устройство.

Индивидуальные различия в восприятии тесно связаны с наблюдательностью и проявляются в ней. Наблюдательностью мы называем постоянную направленность восприятия человека на какую-

либо задачу или интерес, приводящую к более верному и глубокому распознаванию предметов и явлений реального мира.

Существует наблюдательность в отношении жизни природы, общественной жизни людей, искусства, техники, языка и т. д.

Наблюдательность зависит также от знаний и опыта в данной области. Развитию наблюдательности способствует наглядность обучения, а также постановка перед учащимися задач, которые они должны решать самостоятельно, особенно в области естествознания и физики. Развитию наблюдательности способствуют также занятия языком и разбор произведений искусства и техники.

Каждому человеку необходимо также уметь наблюдать за самим собой в процессе труда и в быту, так как это имеет большое значение для самовоспитания. Хорошим учителем по существу может быть только тот, кто, наряду с другими необходимыми для педагога качествами, умеет во время своей педагогической деятельности наблюдать не только за своими учащимися, но и за самим собой.

Наблюдение за самим собой важно и для учащихся. Если бы учащиеся не наблюдали за собой на уроках иностранного языка, то они никогда не овладели бы хорошим произношением на иностранном языке, так как для успешного овладения последним требуется высокая культура наблюдения за своим произношением.

Развитие восприятия на уроках иностранного языка

Выше, при описании особенностей процесса восприятия и особенностей возникающих в сознании образов восприятия были приведены конкретные примеры их возможного учета на уроках иностранного языка.

Наряду с ощущением, восприятие является источником наших знаний о звуковой и графической форме иноязычной речи. Именно на основе процессов восприятия осуществляется, в основном, принцип **наглядности**.

Каковы же эти конкретные задачи или функции наглядности? Их можно выделить четыре: а) наглядная семантизация, б) изображение предметной ситуации, в) зрительная стимуляция высказывания, г) страноведческая функция. В свою очередь функция (б) может быть разделена на несколько подпунктов: основа описания по картинке; наглядный комментарий к тексту; наконец, зрительная «подсказка» для высказывания.

В каждом из этих случаев картинка или другое средство наглядности предполагает совершенно определенные требования к ней. К сожалению, в большинстве существующих учебников иностранного языка эти требования совершенно не дифференцируются: авторы учебников, если и используют наглядность, то, как правило, очень упрощенно представляют себе ее психологическую «нагрузку» в процессе усвоения языка.

В частности, крайне недостаточно используется схематическая наглядность особенно для усвоения грамматической стороны языка. Между тем в большинстве случаев она психологически гораздо более эффективна, чем иллюстративная.

В целом различают языковую и предметно-изобразительную наглядность. Так, языковая наглядность заключается в демонстрации учащимся языковых явлений. Например, при обучении фонетике, помимо сообщения правил и анализа особенностей артикуляции, необходимо предъявлять хорошие образцы произношения. Возникающее при этом подражание образцам реализуется благодаря слуховым, зрительным и двигательным восприятиям.

Эти виды восприятия используются не только при обучении произношению. Учебный материал любого аспекта языка удерживается прочнее тогда, когда он воспринимается при взаимодействии трех видов восприятия: слухового, зрительного и двигательного. Слуховые образы иноязычных слов должны сочетаться со зрительными и двигательными образами тех же слов. Полиmodalная репрезентация учебного материала предполагает проговаривание, написание и прочтение новой лексики.

Если языковая наглядность способствует прочности усвоения языкового материала, то предметно-изобразительный вид наглядности выполняет еще и другую функцию. Слова языка являются для человека знаками, репрезентирующими реальную действительность. Но при овладении иностранным языком в учебной ситуации закрепляются в основном связи между словами иностранного языка и их языковыми значениями. Языковое значение (семантика) – это абстрактное образование, а не реальная действительность, которая обозначается языковыми знаками. В результате, студенты легче справляются с переводами, чем с названием реальных предметов словами иностранного языка. Таким образом, учебная ситуация, результативная в отношении грамматической и стилистической систем, оказывается менее полноценной для ассимиляции лексической системы. Предметно-изобразительная наглядность в некоторой мере компенсирует разрыв между учебной ситуацией усвоения языка и реальной действительностью с помощью фильмов, диафильмов, картин, предметов, действий, магнитофонных записей.

Предметно-изобразительная наглядность используется также для беспереводного введения новой лексики и для активизации лексики в устной и письменной речи (описание сюжетных картинок, озвучивание фильмов и другое).

Психически правильная организация восприятий учеников в учебной деятельности, улучшая эффективность педагогического процесса, способствует общему развитию этой функции у учащихся. Развивается наблюдательность, умение замечать детали при достаточной полноте охвата картины в целом. Наблюдательный человек больше видит, глубже понимает. Наблюдательность – необходимое качество любой профессии и развивается она в процессе совершенствования восприятия. На уроках иностранного языка необходимо учитывать индивидуальные различия восприятия и формировать умение отражать воздействия окружающей среды.

Таким образом, восприятие устной речи на уроках иностранного языка весьма сложно и требует постоянной культуры, основывающейся на:

- 1) орфоэпически правильной, отчетливой и ясной речи педагога;
- 2) умении педагога выразительно читать текст, рассказывать и говорить на изучаемом языке;
- 3) нормальной и взаимосвязной работе органов ощущений учащихся;
- 4) знании учениками грамматики и лексики иностранного и родного языка и на постоянном их сравнении;
- 5) постоянных и систематических упражнениях в слуховом восприятии речи.

Схема смыслового восприятия речевого сообщения (А.А.Леонтьев, И.А. Зимняя)

В психологии существует несколько теорий восприятия речи, но далеко не все они соответствуют современным представлениям о восприятии. Например, совершенно неправдоподобна теория, согласно которой последовательно воспринимаются и отождествляются отдельные звуки (фонемы). Маловероятна и концепция, согласно которой при слушании мы как бы проговариваем про себя воспринимаемую нами чужую речь. (А.А. Леонтьев).

Изложим наиболее распространенное ныне наиболее правильное понимание процессов восприятия речи, делая особый упор на особенности восприятия иноязычной речи.

Согласно А.А. Леонтьеву, в процессах формирования перцептивных образов звучащих слов также происходит своего рода «ощупывание», только осуществляют его органы артикуляции. Значит, они должны «научиться» это делать. Чтобы в дальнейшем правильно слышать, сначала нужно проговорить звук или фонетическое слово. Поэтому иноязычная речь, говорение, является

существенной предпосылкой аудирования. Последнее имеет смысл только тогда, когда у учащегося уже сформированы достаточно крупные оперативные единицы восприятия, соотносимые с системой языковых значений, т. е. когда у него сложились образы фонетических слов.

Восприятие слова, как отмечает А.А. Леонтьев, предполагает те же характеристики, что и восприятие любого другого объекта: воспринимается не последовательность звуков с + т + о + л, а осмысленное слово, хранящееся в памяти, хотя и используются для этого отдельные признаки перцептивного образа этого слова. Автор особо подчеркивает, что так же, как в нашей памяти, образ-эталон самого стола хранится как предметный образ, имеющий определенное содержание, что позволяет опознать стол как таковой, даже если он внешне не похож на стол, образ слова «стол» неотрывен от семантики этого слова. Поэтому, когда слышится слово, мы пользуемся одновременно и его звуковыми признаками, и «ключами», связанными с его значением: например, по контексту мы уже предполагаем, что речь идет о предмете мебели (А. А. Леонтьев).

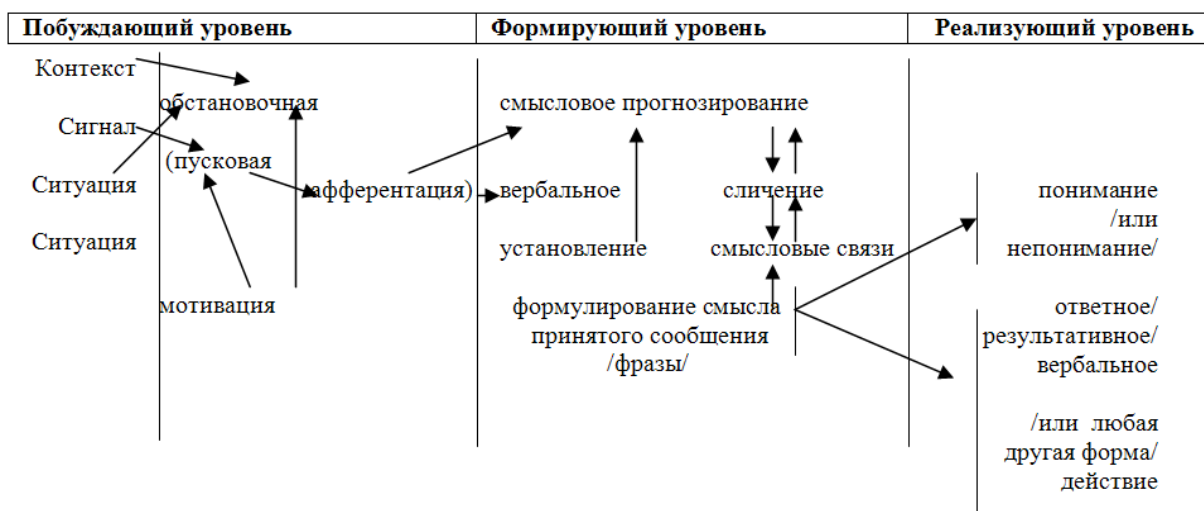
Найдя нужный эталон, мы соотносим с ним слово по каким-то его звуковым признакам и убеждаемся, что это именно нужное слово. Таким образом, продолжает автор, слово выступает в психике как бы в двух «лицах»: как система признаков, используемых при поиске эталона, и как сам эталон. Для поиска мы пользуемся как фонетическими (входящими в состав перцептивного образа), так и семантическими (вернее, семантико-грамматическими) признаками, учитывая их вероятность в языке вообще и в данном контексте в частности; что же касается эталона, то это образ звучащего слова, звуковое слово-тип. Но восприятие происходит не только на уровне отдельных слов; оно параллельно происходит и на более высоких уровнях – сочетаний слов и целых высказываний. По-видимому, существуют образы-эталоны, имеющие более обобщенный характер, например, эталон грамматической конструкции, используемый при отождествлении синтаксической структуры высказывания. В процессе

восприятия связной речи мы двигаемся одновременно по нескольким путям и учитываем на одном уровне результаты восприятия на другом: «наверху» – результаты восприятия отдельных слов, а при восприятии отдельных слов – результаты семантико-грамматического анализа.

В настоящее время существует другая концепция восприятия речевого сообщения (И.А. Зимняя). Рассматривая чтение, аудирование, письмо, говорение с точки зрения деятельностного подхода, автор говорит о трех фазах восприятия: побудительно-мотивационная фаза, аналитико-синтетическая фаза, исполнительная фаза.

Если при говорении и письме человек, создавая высказывание, идет от мысли к слову, то при чтении и слушании он идет от слов к мысли. Его задача понять содержание сообщения, которое дано ему в звуковой или графической форме. Понимание содержания сообщения может произойти при условии мыслительной активности воспринимающего лица (реципиента).

Функциональная психологическая схема смыслового восприятия



Побудительно-мотивационная фаза в аудировании и чтении предполагает возникновение мотива деятельности. Этот этап включает определенные реципиентом задачи и программы слушания и чтения. На аналитико-синтетическом этапе идет воссоздание мысли автора сообщения. Это воссоздание основывается на узнавании лексических

единиц и грамматических структур, при помощи которых оформлено воспринятое речевое высказывание. Узнавание включает опознавание форм слов и грамматических структур и понимание их значений. Для того, чтобы осуществилось понимание сообщения, нужна быстрота и точность узнавания лексических единиц грамматических структур, что в свою очередь требует быстроты и точности их отбора из всего запаса языкового материала, который хранится в памяти данного реципиента. Аналитикосинтетический уровень содержит четыре фазы:

а) фазу смыслового прогнозирования;

б) фазу вербального сличения;

в) фазу установления смысловых связей между словами и между смысловыми звеньями текста;

г) фазу смыслоформулирования (И.А. Зимняя).

Исполнительный этап завершает обобщением информации. В рецептивных видах РД он предполагает преобразование смыслового звена в «поступочное» (В.А. Артемов). «Поступочное» звено смыслового восприятия может носить как вербальный, так и невербальный характер, выражаясь в актуальном (ученик понял сообщение и тотчас сделал что-то) или потенциальном поступке (ученик понял сообщение и тотчас приобрел что-то для себя, для сформирования своей личности). Совершенное аудирование и чтение предполагает понимание, адекватное замыслу автора текста. Существующие две схемы не противоречат друг другу. Схема Зимней И. А., дополняя первую, позволяет более четко понять, на какой стадии (фазе) смыслового восприятия произошел «сбой», тем самым она имеет более ярко выраженную практическую направленность.

Зрительное восприятие

Как и любое восприятие, чтение текста предполагает последовательные фиксации глаза на строчках этого текста и опознавание «куска» текста, размер такого куска может меняться. Это особенно хорошо видно на материале чтения иноязычного текста. Специально

изучалось движение глаз при чтении на английском языке школьниками, студентами первых и последних курсов и людьми, свободно владеющими языком. Эксперимент показал, что за одну фиксацию учащийся с несформированными навыками иноязычного чтения «схватывает» меньшую часть текста (особенно, если он грамматически сложен) и чаще возвращается назад по строчке, чем «хороший» чтец. (А.А. Леонтьев)

Опыт чтения и изменение задачи восприятия текста приводят к тому, что оперативные единицы восприятия при чтении укрупняются, и человек начинает схватывать глазом не одно-два слова зараз, а несколько строк, иногда даже 2–3 абзаца. Именно в этом, а вовсе не в абстрактной скорости заключается основное различие между так называемым быстрым и обычным, «медленным» чтением: человек потому читает быстро, что за каждую фиксацию он успевает переработать гораздо больше информации. Кстати, каждый умеет читать быстро без всякого обучения: иногда это называется чтением «по диагонали». Владеть скорочтением – значит уметь читать каждый текст с той скоростью, которая оптимальна: учебник или книгу «Война и мир» никогда и никто не будет читать «по диагонали», но совершенно не обязательно вчитываться в каждое слово, когда мы просматриваем вечернюю газету.

Методист-преподаватель иностранного языка заинтересован в том, чтобы сделать восприятие иноязычной речи максимально быстрым и в то же время эффективным. Для этого нужно, во-первых, сформировать у учащегося перцептивные образы; во-вторых, приучить школьника в каждом случае свободно выбирать способ (стратегию) восприятия. А это умение в свою очередь связано с возможностью для учащегося свободно варьировать оперативные единицы восприятия как устной, так и письменной речи. Ошибочно думать, что достаточно «вложить» в учащегося алгоритм чтения (или восприятия звучащего текста): свободное владение языком, эффективное и правильное восприятие предполагают способность

широко применять при восприятии самые различные пути и находить оптимальную для данного текста и данной задачи восприятия стратегию получения информации. Методисты спорят, например, о том, с чего должно начинаться восприятие письменной иноязычной фразы: с грамматической структуры, т. е. с восприятия и обработки грамматических морфем, или с ее лексического наполнения. Соответственно, предполагаются разные пути обучения. Думается, что сама постановка вопроса здесь ошибочна: важно не научить школьника читать таким-то или таким-то определенным способом, а как раз научить его читать текст разными способами, использовать разные стратегии, «отталкиваться» от разных признаков текста (А.А. Леонтьев).

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. – Харьков, 1958.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
4. Богословский В.В. (ред). Общая психология. – М.: Просвещение, 1973.
5. Зимняя И.А. Иноязычная речевая деятельность как объект обучения: учебно-методическое пособие. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1985. – С. 74–103.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972.
7. Петровский А.В. (ред). Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1973.
8. Петровский А.В. (ред) Общая психология. – М.: Просвещение, 1970.
9. Блонский П.П. Избранные психологические исследования. – М.: Просвещение, 1964.
10. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
11. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госучпедгиз, 1946.
14. Смирнов А.А. (ред). Психология. – М.: Учпедгиз, 1962.

ПАМЯТЬ

Памятью называется единство запечатления, запоминания, сохранения и воспроизведения. Человек удерживает в памяти все, что воспринимается, представляется, мыслится и переживается человеком. Память, как функция психики, тесно связана со всеми психическими процессами: с мышлением, восприятием, представлением и чувствами. Память определяет качество деятельности (учебной, трудовой, игровой) человека и сама развивается в процессе деятельности.

Поскольку память является необходимым компонентом всех психических процессов, она обеспечивает цельность личности и способствует ее развитию. Расстройство памяти приводит к распаду личности, даже если другие психические процессы оказываются сохранными.

Особенности процессов памяти

А. Процесс запечатления.

Запечатление – процесс памяти, направленный на запоминание нового, его усвоение. На качество запоминаний влияет много факторов. Запоминание определяется мотивами, установками, целями и способами деятельности. Одно из основных положений психологии памяти заключается в следующем: результативность запоминания материала определяется не столько качеством материала, сколько тем, что с ним делает человек и какое место занимает данный материал в его деятельности.

В зависимости от того, осознается человеком механическая цель (цель запомнить) или нет, различается два вида запоминания: произвольное или произвольное.

Произвольное запоминание является результатом специальных действий, направленных на удержание данного материала. На результативность произвольного запоминания влияют инструкции учителя и установки ученика, мотивы и способы запоминания.

Ученику важно получить четкие инструкции: что именно, на какой срок и как надо запомнить.

Необходимым условием хорошего запоминания является понимание. Одним из способов, облегчающих произвольное запоминание материала большого объема, является составление плана заучиваемого материала. Оно способствует выделению в тексте главных мыслей, сокращению количества единиц, которое надо запомнить, сохранению основного объема смысловой информации обобщения. Очень эффективно сравнение как прием логического запоминания. При сравнении полезнее подчеркивать различие между предметами, нежели сходство. При запоминании словесного материала помогает опора на наглядные средства. Одним из важных факторов запоминания является активное воспроизведение в процессе заучивания. Большой по объему материал целесообразно учить в определенной последовательности действий: вначале осмысливается весь материал, затем он разбивается на отдельные смысловые части и заучивается по частям, после этого материал повторяется в целом.

Непроизвольное запоминание является продуктом познавательных или практических действий человека. Цель этих действий заключается не в том, чтобы с ее помощью решить какую-либо задачу. Непроизвольное запоминание тем продуктивнее, чем органичнее оно включено в русло активной деятельности человека, чем больший интерес у ученика вызывает содержание выполняемых речевых действий. Поэтому умение учителя так организовать учебный процесс, чтобы запоминание сопутствовало содержательным видам работы (беседе, диалогу, пересказу), сокращает ученику время на специальное заучивание. На запоминание влияет множество других факторов, имеющих, однако, меньшее значение, чем организация деятельности человека: влияет качество и количество материала, организация материала при его репрезентации и тренировке, возраст, время дня и т. д.

В зависимости от способа запоминания различаются механическое и логическое запоминание.

Механическое запоминание – это способ, когда запечатление совершается без опоры на смысловые связи и материал усваивается в той внешней форме, в которой он воспринимается. Например, при изучении слов иностранного языка очень важно точно запомнить форму звучания, написания и произношения слов. Точное воспроизведение заданной формы требуется при запоминании номеров телефонов, имен, названий, терминов и т. д. Основным примером механического запоминания является многократное повторение на базе многократного восприятия и воспроизведения материала в заданной форме. Это довольно трудоемкий путь усвоения. Поэтому часто при необходимости усвоить логически не связанный материал большого объема человек применяет специальные приемы, которые помогают создать ассоциации между частями материала. Такое механическое запоминание приближается к логическому.

Логическое запоминание предполагает установление широкой системы смысловых связей в материале и образование более сложных единиц, чем те, которые даны, т. е. перекодирование содержания и формы.

Логическое запоминание обычно направлено на удержание в мозгу содержательной стороны материала. Логическое запоминание, так же, как механическое, предполагает повторение, специальное заучивание, но эти повторения менее многочисленны. Это объясняется тем, что запоминанию осмысленного материала помогают логические связи, которые устанавливаются между частями текста. Однако необходимо подчеркнуть, что для полного усвоения недостаточно осмыслить и понять материал, Ложное чувство уверенности в усвоении материала, когда он хорошо понят, не раз подводило учеников и студентов на уроках и экзаменах. Понимание материала не исключает необходимости его заучивания. Усвоение базируется на понимании и запоминании.

Б. Процесс сохранения.

Процесс сохранения запомненного обеспечивает удержание информации в мозгу человека после ее запечатления.

Содержание усвоенного материала в период его хранения в памяти несколько изменяется, даже если прекращается сознательная его обработка. Об изменении свидетельствует уменьшение объема, искажения, новые ассоциации, забывание материала. Правда, имеются факты, позволяющие утверждать, что полностью ничего не забывается. Снижается лишь готовность и полнота воспроизведения. Но при создании соответствующих условий человек вспоминает казалось бы забытый материал.

Готовность человека к актуализации хранящихся в памяти знаний в нужный момент во многом зависит от того, как заучивается и повторяется материал.

Повышение готовности к воспроизведению усвоенного способствует **тематическая подача** учебного материала, обучение учащихся формам классификации, обобщения, группировки; активное **использование** усвоенного; более или менее регулярные **повторения**; обучение приемам **припоминания**, обзорные уроки.

В зависимости от времени сохранения различают долговременную и кратковременную память.

В. Процесс воспроизведения.

Воспроизведение – актуализация удержанного памятью материала. В зависимости от способа воспроизведения ранее усвоенного, различают: а) воспоминание, б) припоминание, в) чувство знакомости, г) ожидание.

Воспоминание – возобновление ранее усвоенных чувств, действий, мыслей. Оно может быть, как и запоминание, преднамеренным или непреднамеренным. Для воспоминания необходимо наличие в памяти достаточно яркого представления о вспоминаемом явлении. Воспоминание характеризуется чувством уверенности.

Припоминание – более или менее длительный процесс возобновления усвоенного материала, основанный на усиленном напряжении воли и на попытках воспроизведения, все более и более приближающих к цели.

Свободно возникающее воспоминание отличается от обычного воспоминания, припоминания и узнавания тем, что сопровождается чувством некоторого удивления по поводу того, как же осуществилось воспоминание, так как путь его был неосознан.

Узнавание – опознание предъявленного нам в данный момент предмета в качестве уже бывшего в нашем опыте.

Чувство знакомости стоит весьма близко к узнаванию, являясь его первоначальной неосознанной ступенью.

Ожидание – наименее совершенный вид памяти. Оно основано на запоминании простой последовательности событий, повторяющихся неоднократно.

Усвоенным материалом можно владеть по-разному. Один материал человек актуализирует легко, в использовании другого проявляется меньшая готовность. Различают активные и пассивные знания. Так, выделяют несколько уровней владения лексическим материалом (А. Н. Лук)⁷.

1. Уровень активного свободного владения определенным языковым материалом в устной речи: слова воспроизводятся говорящим без припоминания.

2. Уровень активного, но менее свободного владения материалом: нужные языковые единицы вспоминаются в результате припоминания. Данная лексика не используется в устной речи, поскольку припоминание нарушает ее беглость и спонтанность. Но эта же лексика используется данным человеком в письменной речи, если имеется время на припоминание.

3. Уровень пассивного владения материалом. Усвоенный ранее материал распознается в речи других людей или в текстах, но сам индивид его не использует.

4. Языковой материал узнается как знакомый, но значение его кажется забытым. После консультации «забытое» припоминается, возникает чувство досады, так как какое-то время материал был в активе обучающего.

⁷ См. подробнее: А. Н. Лук. Память и кибернетика. М.: Наука, 1966. С. 6–7.

5. Выученный некогда материал воспринимается как совершенно новый. Не возникает даже чувства знакомости, но на повторное заучивание этого материала уходит меньше усилий и времени, чем на действительно новый материал. Знания, находящиеся на этом уровне, можно считать забытыми.

Г. Процесс забывания.

Забывание – невозможность воспроизвести или узнать ранее усвоенное. Забывание может быть неполным: после припоминания забытое вспоминается. Но забывание может быть и более глубоким, тогда все усилия вспомнить остаются тщетными. Забывается прежде всего то, что не имеет для индивида значения, не представляет интереса и не встречается в его жизненной практике. Кроме того забывается материал, который в свое время был плохо усвоен.

Забывание, так же, как и запоминание, имеет свои особенности.

1. Легко забывается материал, который при первом восприятии в следующем закреплении не был достаточно четко организован и структурирован. В этом случае материал обычно плохо понимается и, следовательно, усваивается непрочно.

2. Скорость забывания зависит от качества обработки материала, Быстрее всего забывается тот материал, который был плохо отработан в классе или не выучен учеником дома. На первый взгляд – это банальная истина. Но часто уроки не способствуют прочному усвоению языкового материала, так как тренировка не является интенсивной. По утверждению некоторых методистов новое слово должно прозвучать в классе не менее 18–20 раз с небольшим интервалом во времени. Такой многократностью создаются условия для формирования прочного запоминания.

3. Особенно сильное забывание наступает сразу же после запоминания. Оставшаяся часть сохраняется в зависимости от частоты ее использования. Учитывая это обстоятельство, наибольшее количество повторений обычно организуется сразу же и в первое время после заучивания.

4. Повторения, планируемые учителем, приносят большую пользу, если они удовлетворяют определенным требованиям. Во-первых, повторения должны распределяться во времени при большой концентрации в первый период после выучивания; во-вторых, эффективно изучаемый материал предъявлять в разном языковом окружении; в-третьих, полезно когда применяются различные виды работы с ним и т. д. Разнообразие – один из основных принципов рациональной организации повторений. Пройденный материал должен постоянно включаться в новый.

5. Известно, что если предстоит запомнить однородный материал большого объема, то середина забывается быстрее и, следовательно, требует особого внимания при выучивании и повторении, конец и начало (края) запоминаются лучше середины. Наконец, забыванию способствуют отрицательные эмоциональные переживания, неуверенность и напряженность в момент запоминания или воспроизведения, отсутствие интереса на скучных уроках. И, наоборот, положительный эмоциональный тонус учеников и учителя повышает эффективность учебной деятельности. Спокойствие и мышечная расслабленность (релаксация) в момент восприятия нового материала увеличивают полезный коэффициент урока в несколько раз, а хорошее настроение группы, уверенность учеников в хорошем к себе отношении со стороны учителя делает возможности запоминания почти безграничными.

Виды памяти

В зависимости от содержания запоминания различаются четыре вида памяти: образная, двигательная, эмоциональная, словесно-логическая.

1. Образная память, или память на представление. Материалом этого вида памяти являются лица, звуки, запах и вкус – все, что создает в сознании наглядные образы. Наиболее развитыми обычно бывают слуховой, зрительные виды памяти, поскольку они играют большую роль в повседневной жизни. Что касается обонятельной, осязательной

и вкусовой памяти, то их развитие более индивидуально и определяется профессией или образом жизни человека. При обучении иностранным языкам объектами образной памяти служат зрительный и слуховой образы слов, интонации и звуков изучаемого языка.

2. Двигательная память – память на движения и их последовательность. Мы запоминаем движения артикуляторного аппарата, движения ног в танце, спортивные движения, работу рук при письме и т. д. Движения в наибольшей мере поддаются автоматизации и поэтому быстрее уходят из под нашего контроля. Поэтому часто мы даже не замечаем у себя эту память на движения. У балерин, спортсменов, рабочих и др. этот вид памяти постоянно тренируется и получает большое развитие. При изучении иностранного языка объектами двигательной памяти являются схемы произносительных движений и движения руки при написании слов.

3. Эмоциональная память – память на чувства. Человек, запомнив эмоциональное впечатление от того или иного события, стремится повторить или избежать его. Таким образом, эмоциональная память регулирует наши поступки. Подчас эмоциональная память бывает сильнее других видов памяти: человек забыл фактический материал какой-либо книги, спектакля, но хорошо помнит, что они ему понравились или не понравились.

Очень важно, чтобы уроки оставляли приятное впечатление. Это помогает ученику преодолеть трудности в изучении языка.

4. Словесно-логическая (вербальная) память – высшая форма памяти. Содержанием последнего вида памяти являются мысль, выражение в языковой или другой знаковой форме. При запоминании речевого сообщения внимание слушающего может быть направлено на содержащуюся в нем информацию (смысловое содержание) или на речевую форму ее изложения. Удержание в памяти большого связного материала (текстов, книг, спектаклей и т.д.) в процессе логического запоминания не имеет пределов. В действие вступает механизм смысловой и языковой перекодировки сообщений, происходит укрупнение единиц запоминания с разветвленной системой ассоциаций.

Индивидуальные особенности памяти

Индивидуальные особенности памяти выражаются в следующих параметрах: 1) быстрота; 2) объем; 3) способ запоминания; 4) готовность воспроизведения; 5) преимущественное развитие того или иного вида памяти. Эти различия определяются профессией (ведущей деятельностью), возрастом и некоторыми особенностями высшей нервной деятельности.

По динамике выучивания люди делятся на несколько групп: 1) быстро заучивающих и медленно забывающих, 2) медленно заучивающих и медленно забывающих, 3) быстро заучивающих и быстро забывающих и 4) медленно заучивающих и быстро забывающих.

Поэтому, чтобы развивать память учащихся учителю важно выяснить, какой именно процесс памяти у каждого отдельного ученика развит недостаточно и какие именно качества данного процесса (быстрота, объем, прочность, точность, готовность и др.) необходимо специально упражнять.

К следующей группе индивидуальных различий относится **преимущественный способ запоминания**: механический или осмысленно-логический. Для взрослого человека более характерен второй способ запоминания. Люди с недостаточно развитой механической памятью испытывают определенные трудности в запоминании разрозненных единиц, слабо связанных какой-либо ассоциацией. Такую трудность представляет, например, запоминание иноязычной лексики. Учитывая это, полезно обучать учащихся содержательным приемам запоминания, основанным на лингвистическом анализе: морфологический анализ структуры слова, сравнение языковой формы и семантики новых слов со знакомыми, запоминание по аналогии, по контрасту, комбинации слов. Обучение логическим формам запоминания иноязычной лексики поможет людям, носителям логического типа памяти, успешно овладевать иностранным языком.

Индивидуальные различия проявляются также в том, что у одних людей больше развита **образная память**, у других – **вербальная**

(абстрактная). Наглядно-образная память в свою очередь дифференцируется на слуховой, зрительный, двигательный тип памяти и смешанный тип (зрительно-двигательный, зрительно-слуховой, слухо-двигательный), который встречается чаще всего.

Для продуктивного овладения иностранным языком важно развивать у учеников все виды памяти: вербальную – поскольку язык является абстрактной знаковой системой; наглядно-образную память – поскольку материальная форма языка представлена в слуховой, зрительной и двигательной модальностях.

Память, как указывалось выше, – психическая функция, характеристики которой находятся в большой зависимости от организации деятельности индивида. Приемы и методы обучения, которые используются в учебном процессе, непосредственно отражаются на развитии мнемической способности.

Люди различаются также **по особенностям забывания.** Наблюдается два вида «забывчивых» людей.

1. Забывчивость, происходящая из-за отсутствия стойкого интереса, например, к данному учебному предмету. Такая забывчивость может сочетаться с повышенным интересом к другому предмету или увлечением, предположим, спортом. В этом случае формирование интереса к иностранному языку, например, может идти через связывание его с любым предметом или увлечением. Тяжелее обстоит дело, если у ученика вообще слабо развиты познавательные интересы. Тогда приходится работать над повышением общего уровня интеллекта и развитием духовных потребностей.

2. Забывчивость, определяемая ослаблением памяти, тесно связана с общим ослаблением нервной системы. В данном случае эффективны гигиенические меры физиологического и психологического порядка: правильный режим труда и отдыха, полноценное питание, длительное пребывание на свежем воздухе, продолжительный сон; систематические упражнения в запоминании и воспроизведении, припоминании, узнавании, обучение оптимальным приемам заучивания.

Особенности запоминания слов иностранного языка⁸

Особенности запоминания слов иностранного языка были изучены в исследованиях Т.П. Баранова и Н.С. Сыртлановой.

Н.С. Сыртланова пыталась найти закономерности запоминания слов иностранного языка в зависимости от способов раскрытия их значения.

Хорошо известно, что усвоение лексического состава иностранного языка составляет одну из наибольших трудностей для учащихся средней школы.

Одной из причин этого является то, что еще неизвестны психологические особенности усвоения, сохранения и воспроизведения слов на иностранном языке.

В средней школе используются различные методические приемы обучения лексике. Их можно объединить в четыре группы: наглядная семантизация, переводная семантизация, догадка о значении слова по контексту и перевод-разъяснение. При этом у методистов нет единой точки зрения по вопросу о наиболее эффективном приеме объяснения слов.

В своем исследовании Н.С. Сыртланова касается лишь части сложного вопроса об усвоении и запоминании слов иностранного языка от приемов раскрытия их значения. С этой целью в VII классах нескольких московских школ были проведены пять серий опытов.

В первой серии опытов объяснение слов проводилось путем наглядной семантизации: показывался конкретный предмет и давалось его название на иностранном языке.

Во второй серии опытов учащиеся сами догадывались о значении слов по контексту, лексический состав и грамматический строй которого были им известны.

В третьей серии опытов слово переводилось на родной язык учащимися одним из его значений, т.е. использовалась переводная семантизация.

⁸ См. подробнее: В.А. Артемов. Курс лекций по психологии. ХГУ, 1958. С. 352.

В четвертой серии опытов значение слова иностранного языка разъяснялось экспериментатором и переводилось на русский язык.

Пятая серия опытов представляла собой комбинацию приемов, а именно:

- а) переводной семантизации и догадки по контексту;
- б) перевода, догадки по контексту и разъяснения значения слова.

Исследования показали, что слова, введенные путем перевода-разъяснения, как в количественном, так и в качественном отношении дают наилучшие результаты.

Т.П. Баранов исследовал в Лаборатории методом естественного эксперимента вопрос о запоминании и припоминании слов на иностранном языке в зависимости от того, сопровождалось ли объяснение слов при их введении наглядными изображениями обозначаемых ими предметов или же оно ограничивалось простым переводом на родной язык.

Теоретический анализ связи методов и приемов усвоения иностранного языка с теориями памяти, а также проведенные эксперименты дали Т.П. Баранову достаточные основания для следующих выводов:

1. Противопоставление чувственно-наглядного способа запоминания слов логическому не может быть оправдано ни с точки зрения соотношения слова с образом и понятиями, ни с точки зрения конкретного хода запоминания слов и их воспроизведения.

2. Экспериментально-психологическое исследование потока слов, а также запоминания и сохранения слов, подкрепленных наглядной картиной, показали, что между словом на иностранном языке и реальными объектами существует непосредственная и тесная связь.

3. Слова, усвоенные наглядным способом, сохраняются прочнее, чем слова, усвоенные переводным способом.

Картина влияет на закрепление слов на иностранном языке в двух противоположных направлениях:

а) яркие образы являются опорой при вспоминании особенно трудного материала, влияют на логическую конструкцию рассказа и порядок припоминания слов;

б) зрительные образы имеют тенденцию трансформироваться в новые образы, часто далекие и несходные с начальными впечатлениями, вследствие чего иногда ослабляется начальная связь слова с воспринятой картиной.

4. Особенно высокие показатели воспроизведения дали слова, относящиеся к предметам, изображение которых акцентировано на картинах. Осмысливание материала, таким образом, не противоречит наглядности, а включает ее.

Слова, усвоенные с помощью перевода на родной язык, связываются с чувственно-наглядным содержанием в представлении через слово родного языка. Эта трехчленная связь имеет тенденцию к замене непосредственной связью между словом на чужом языке и действительностью, что выявляется в стремлении испытуемых при затруднениях отыскивать опору в окружающей обстановке, в оживлении соответствующего зрительного представления и звукового образа (звучание голосов преподавателя, товарищей, сходных родных слов).

5. Весь процесс новой связи переведенного слова с действительностью более замедлен, чем непосредственная связь иностранного слова с предметом или картиной.

6. Эмоциональная окраска материала, более яркая при воспроизведении предметов или картины, создает добавочные стимулы для активизации иностранной речи.

В настоящее время существуют современные работы, в которых излагаются принципы, призванные помочь в изучении иностранных языков, предлагаются конкретные упражнения способствующие усвоению многоязычной лексики⁹. Ниже перечислены некоторые из них.

1. Визуализация позволяет исключить процедуру перевода. Думайте на иностранном языке, даже мысленно произносите только иностранные слова.

⁹Д. Лапп. Улучшаем память в любом возрасте. Гл. 13. Иностранные языки, 1995. С. 207–217.

Учите слова и их произношение, сравнивая новые для вас звуки со сходными звуками родного языка.

2. Выписывайте новые слова, помещая их в какой-нибудь контекст; каждый раз сочиняйте небольшой рассказик, в котором были бы использованы все новые слова.

3. Сравнивайте словесные грамматические структуры, группируя их по сходству, а также подчеркивая различия; особо отмечайте новые, только что приобретенные познания, которые должны быть в надлежащем порядке размещены в новых «картотеках» вашей памяти.

4. Будьте восприимчивы к звукам, к их нюансам (например, к звучанию гласных) и к идиоматическим выражениям. Вовлечение чувств отворяет ворота памяти, так как способствует концентрации внимания и упорядочению мнестических процессов.

Упражнения

I. Зрительные ассоциации облегчают вспоминание научных и технических терминов и иностранных слов. Выберите себе какие-нибудь названия улиц или географические названия. Вначале внимательно вслушивайтесь в их звучание и найдите какую-нибудь смысловую ассоциацию в своем родном языке. Затем проанализируйте различные части слова и составьте коротенький рассказик – он активизирует вашу память. И наконец, повторите слово много раз (по возможности с правильным произношением).

II. Учите иностранные слова, включая их в контекст какой-нибудь истории, как было сказано выше. Для начала возьмите 5 слов, потом 10 и наконец, 15. Желательно, чтобы ваше произношение поправлял преподаватель или человек, для которого изучаемый вами язык – родной.

III. Улучшайте произношение, развивая у себя фонетический слух и способность анализировать звучание слов, как это было описано выше. Особо отмечайте слова, которые вам трудно выговаривать. Добивайтесь точности произношения и осознавайте особенности звучания; находите аналогичные звуки в вашем родном языке.

IV. Следуя этим советам, повторяйте расхожие фразы, которые могут вам пригодиться при поездке за границу. Прослушивание магнитофонных записей, наговоренных дикторами, для которых данный язык родной, поможет вам окунуться в звуковую среду изучаемого языка. Некоторым певцам свойственна превосходная дикция, так что не упускайте случая воспользоваться этим. (Мелодическая линия создает целую систему ассоциаций; ритм, темп, звуки, аранжировка – все это облегчает запоминание слов и извлечение их из памяти.) Хорошими пособиями могут служить магнитофонные записи Барбары Страйзенд и Фрэнка Синатры на английском языке.

V. Готовьтесь к поездке за границу (даже в далеком будущем или гипотетической), читая газеты соответствующей страны. Начинайте готовиться по крайней мере за месяц до поездки.

VI. За границей осознавайте пределы своих возможностей и освежайте память, посвящая дни непосредственно слушанию. Иными словами, не нужно иметь слишком больших амбиций, стремления говорить правильно и мгновенно находить ключевые слова с первых же дней своего приезда. Спокойно воспринимайте свои сомнения и трудности: они неизбежны и вполне нормальны. Хороший способ быстро расширить запас слов для повседневного общения – это смотреть телевизор и слушать радио. (Если придерживаться такой практики, когда едешь за границу, то язык переходит в активную форму намного быстрее, потому что это позволяет сталкиваться с гораздо большим набором слов, чем в разговоре при простых случайных контактах.) Последний совет: не будьте слишком разборчивы в выборе теле- и радиопрограмм. Ведь здесь играет роль бытовой язык. В разнообразных передачах, фильмах, хрониках и даже «американских сериалах», несмотря на их поверхностность, диалоги проще для понимания, чем язык новостей, передаваемых часто очень быстро на специфическом языке.

VII. Чтобы не забывать изученный вами иностранный язык, регулярно читайте на нем книги или иные тексты. Сохранить

языковой контакт поможет вам периодика – выбирайте газеты и журналы интересного для вас профиля.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление // Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964.
2. Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. – М.: Наука, 1973.
3. Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1967.
4. Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1967.
5. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
6. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. – М.: Педагогика, 1974.
7. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 155–246.
8. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 71.
9. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 90–129.
10. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – С. 37–73, 137–166.
11. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – Вып. IV. – М.: Прогресс, 1973. – С. 268–284.

МЫШЛЕНИЕ

Опираясь на уже рассмотренные процессы чувственного познания действительности, можно сделать вывод, что человек не в состоянии посредством ощущения, восприятия и представления изучать связи и отношения между явлениями природы и общества, познавать органами чувств наблюдаемые свойства предметов и явлений действительности.

Это – функции мышления. **Мышление** – это психический процесс *опосредственного и обобщенного* отражения *объективной* реальности. Обобщение происходит на основе отделения существенных признаков от несущественных и объединения существенных признаков предметов одной категории. Результатом обобщений являются понятия, в которых синтезируются отличительные и существенные признаки предмета, явления, *но не в форме наглядного образа, а в форме мысли*, сформированной и сформулированной посредством языка. Таким образом, язык служит тем средством, которое опосредует высшую ступень познания.

Мышление возникло на базе ощущений, восприятий и представлений. Чувственные образы дают пищу для работы сознания. Но, возникнув на основе процессов чувственного познания, мышление вышло далеко за его пределы. Мышление является более сложной и качественно новой формой познания, чем чувственная ее ступень.

Психологически процесс мышления возникает тогда, когда имеется проблемная ситуация. Мысленный процесс всегда направлен на постановку и разрешение какой-либо задачи, проблемы (моральной, технической, хозяйственной и др.)

В процессе мышления человек анализирует, синтезирует, сравнивает. Отражая существенное, главное, связь между явлениями, человек строит планы на будущее, познает прошлое, строит свои отношения в обществе, воздействует на природу.

Если чувственный опыт сугубо индивидуален, то мышление – это социальное обусловленное познание мира. Общественно-историческая сущность мышления определяется, во-первых, неразрывной связью мышления с языком, в котором зафиксирован опыт человечества; во-вторых, усвоением знаний приобретенных человечеством; в-третьих, тем, что умственное развитие человека происходит в процессе социального общения и труда, в ходе усвоения знаний.

Виды мышления.

Мышление, как социально обусловленный процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности, как познавательный процесс, возникающий на базе чувственного познания, но превосходящий его по глубине познания, как процесс поиска и открытия нового, проявляется в нескольких видах.

В зависимости от формы мышления различают **абстрактное и наглядно-образное (действенное) мышление.**

Абстрактное мышление осуществляется в форме понятий, суждений и умозаключений. Оно неразрывно связано с языком. Вербальный характер абстрактного мышления позволяет познавать действительность в обобщенном виде и в отвлечении от нее. Этим видом мышления обладает человек, поскольку у животных не сформировались системы знаков, которые обозначали бы явления, их качества, отношения и действия.

Наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Познавательная деятельность взрослого человека зарождается в практических действиях ребенка, Постепенно практические действия развиваются в умственные, теоретические действия, на основе которых и развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление (в 4–7 лет). Формой наглядного мышления являются обобщенные образы объектов и действий. Наглядное мышление проявляется в абстрактные рассуждения, придает им конкретность. В затруднительных случаях вербализованная мысль всегда опирается на

конкретный образ, человек пытается представить условия задания, «увидеть» проблему внутренним взглядом. Визуализация, т. е. переложение абстрактных вещей в зрительный план, является одним из важных компонентов мышления.

Таким образом, абстрактное мышление – высшая ступень познания – дополняется наглядным мышлением. Абстрактное мышление в наибольшей мере свойственно взрослому человеку, овладевшему языком и речью. Чрезмерное развитие абстрактного мышления у школьников, у которых невелик опыт чувственного знакомства с действительностью, может привести к формализму знаний, если за словом у учителя нет соответствующего образа, т.е. отсутствует настоящее понимание тех слов, которыми он пользуется.

С другой стороны, пренебрежение обобщением, абстракцией, анализом и сосредоточение усилий на накоплении чувственных впечатлений приводит к воспитанию узко-эмпирического, ограниченного ума. Новые школьные программы направлены на органическое взаимодействие абстракции и наглядности в развитии мышления школьника. В зависимости от результата и способа познания реализуется **творческое, продуктивное и непродуктивное мышление.**

Творческое мышление приводит человека к обнаружению нового, неизвестного, оригинального. При этом могут быть использованы как новые, так и усвоенные способы познания. Примером могут служить открытия ученых.

Продуктивное мышление выражается в успешном решении интеллектуальных задач, в ходе которого происходит субъективное открытие нового. Например, усвоение знаний в результате осмысления текста учебника является результатом продуктивного мышления. Установленные причины каких-либо изменений на основе анализа фактов позволяют познать нечто новое для себя.

Непродуктивное мышление – решение какой-либо интеллектуальной задачи по шаблону, путем перебора возможных вариантов,

учета последствий. Например, выполнение языковых упражнений при обучении иностранному языку тренирует этот вид мышления. Одним из подвидов непродуктивного мышления является репродукция, т. е. воспроизведение усвоенного. Например, ученик пересказывает текст. Основная нагрузка при этом ложится на память. Мысленные усилия при этом направлены на контроль логики, правильность изложения того, что не является результатом собственных размышлений.

Проблемное обучение направлено на развитие творческих способностей учеников и продуктивных видов мышления.

Мыслительные операции

Мышление совершается посредством ряда мыслительных операций, направленных на решение определенной задачи через раскрытие существующих связей и отношений между объектами, связанными условиями задачи. Перейдем к краткой характеристике мыслительных операций.

Анализ – мысленное расчленение объекта на отдельные части и их изучение. **Синтез** – восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая существенные связи между его частями. Анализируя и синтезируя, мысль идет к познанию сущности объекта, где анализом выявлены элементы и их качества, а синтезом установлены существенные характеристики целого. Например, чтобы изучить грамматическое явление, надо ознакомиться с его различными аспектами: с правилами употребления, с исключениями из этих правил, с формообразованием. В результате возникает синтетическое представление о данном явлении, о его месте в общей системе языка.

Абстракция – мысленное выделение какого-либо свойства предмета или явления и отвлечение от его остальных свойств. Абстрагируемые свойства предметов мы определяем, исходя из их материальных свойств на основе выделения основных связей. Например, анализируя причины плохого произношения ученика, учитель выделяет одно дефектное качество, присущее произношению

ученика: излишнюю напряженность или парализованность звуков. Это позволяет правильно выбрать приемы, которые улучшат произношение данного ученика. Абстракция тесно связана с обобщением существенных определенных признаков и с отвлечением от целостной структуры или образа.

Конкретизация – это мысль о конкретных проявлениях определенного общего свойства предмета или явления. Абстракция и конкретизация взаимосвязаны, так как абстрактное обнаруживается в конкретных проявлениях. Конкретизация является условием правильного понимания действительности, т. е. она не позволяет абстрактному мышлению «оторваться» от реальности.

Сравнение – установление тождества, сходства или различия между объектами. В процессе сопоставления обнаруживаются существенные (неслучайные) свойства явлений или предметов. Операции сравнения занимают большое место в мыслительной деятельности, так как рассмотрение предмета с различных точек зрения и сравнение полученных данных позволяет получить наиболее адекватную характеристику объекта. Сравнение основывается на анализе и синтезе сравниваемых объектов и является базой для обобщения систематизации. Сравнение широко используется и в практике преподавания иностранных языков. На уроках сопоставляются значения слов в двух языках, сравниваются грамматические и фонетические явления обоих языков, образы героев, качества ответов нескольких учеников и т. д. Задача на нахождение различий или едва заметных сходных черт – очень полезное упражнение для развития мышления.

Формы мышления

Мышление протекает в следующих логических формах.

Понятие – такая форма мышления, в которой отражаются существенные признаки предметов или явлений определенной категории. Понятие выражается в слове, а его содержание раскрывается в суждении, которое в языке выражается в предложении.

Например, понятие «речь» раскрывается в суждении: «Речь есть способ формирования и формулирования мысли посредством языка». Человек, знающий это определение, владеет понятиями речи. Понятие образуется на основе восприятий, представлений путем выделения существенных признаков, общих для всех предметов данной категории.

Различаются конкретные и абстрактные понятия.

Набор понятий, которыми обладает человек, определяет его кругозор и интеллект. Усвоенные понятия предметов и их качеств составляют знания индивидуума. У ребенка небольшое количество понятий: он мало знает. С опытом, в процессе учебы у него увеличивается количество понятий. Чем больше человек знает, тем правильнее он ориентируется в жизненных ситуациях, прогнозирует и регулирует их. Знания человек приобретает только в процессе собственного опыта, учебы и общения.

Суждение, выражает содержание понятия или представляет собою развернутую мысль о связи явлений: «Французский язык принадлежит к романской группе языков» Каждое суждение содержит в себе субъект (S), т. е. предмет, о котором что-то высказывается (обычно, но не всегда эту функцию выполняет в предложении подлежащее), и предикат (P), т. е. то, что именно высказывается о предмете. Предикат в предложении обычно выделяется логическим ударением. Субъект и предикат связываются утвердительной или отрицательной связкой. «Акбар есть собака» или «Акбар не есть собака». В речи суждение выражается в предложении. В суждении выражается личность говорящего, его отношение к предмету высказывания, оценка описываемых событий.

В процессе обучения учителя стремятся приучить учеников к полным суждениям, поскольку развернутая речевая форма высказывания позволяет уточнить и конкретизировать связи и отношения между предметами и адекватнее понять их.

Хотя логические законы универсальны, конкретные способы их реализации в речи зависят от языка, Каждый национальный язык имеет свои законы выделения слов ударением с помощью фонетических и синтаксических средств выражения. Усвоение этих правил способствует лучшему взаимопониманию людей, имеющих разные языки.

Умозаключения – это такая форма мышления, когда из одного или более суждений (посылок), мы получаем новое суждение (вывод), извлекая его из содержания исходных суждений. Например, посылка № 1: *«Мозг питается кровью»*; посылка № 2: *«Кровь насыщена кислородом»*. Заключение: *«Мозг нуждается в кислороде»*.

Различаются дедуктивные и индуктивные умозаключения.

Дедукция – умозаключение от общего к частному: *Зимой быстро темнеет. Сейчас зима. Сейчас быстро темнеет.*

Индукция – умозаключение от частного к общему: *Все дни этого лета были дождливыми. Это лето было дождливым.*

Понимание

Понимание состоит в раскрытии подлинных связей и отношений, существующих между явлениями объективного мира, и в проявлениях к ним своего отношения. Понимание является высшим уровнем познания. Истинность понимания проверяется практикой, реальными фактами. Понимать можно не только объективные зависимости. Объектом понимания человека может быть понимание другим человеком каких-либо закономерностей, выраженное в речи, в произведениях искусства. В этом случае понимание будет состоять в установлении тех же связей и зависимостей.

Если предметом понимания является речь другого человека, то критерием понимания является возможность правильно пересказывать воспринятое своими словами. При восприятии произведений критерием понимания является возникновение у читателя или зрителя мыслей, образов, чувств и эмоций, адекватных замыслу автора. Для преподавателя иностранного языка важно знать, какие факторы влияют на понимание текста, Так, в частности, было выявлено шесть

факторов: 1) информационная насыщенность текста; 2) композиционно-логическая структура текста; 3) языковая форма и выраженность логической, эмоциональной и волевой информации; 4) степень близости языка и стиля речи автора и читающего; 5) степень приближения системы понятий читающего к системе понятий, раскрываемых в тексте; 6) знание читающим большего контекста.

Взаимоотношение языка и мышления при обучении иностранному языку

Исследуя генетические корни мышления и речи, Л.С. Выготский установил, что отношение между этими процессами является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной. Отношения между мышлением и речью изменяются в процессе развития и в своем количественном, и в качественном значении. Иначе говоря, развитие мышления и речи свершается параллельно и неравномерно. В.А. Артемов отмечает, что «...мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям». Для мышления человека более существенна взаимосвязь не с чувственным понятием, а с речью и языком. Высшей формой мышления является вербально-логическое мышление, посредством которого человек, опираясь на коды языка, становится способен отражать сложные связи, отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи. Более того, человеческое мышление невозможно без языка, в каких бы формах оно не осуществлялось.

Вопрос о взаимоотношении языка и мышления весьма существенен при обучении иностранному языку, в частности переводу и устной речи на иностранном языке.

По мнению В.А. Артемова, отрыв языка от мышления неприемлем для современных языковедов, так как языкознанием все считают

науку об общих законах существования и исторического развития языка. А развитие языка тесно связано с общественным развитием и развитием мышления. И одной из главных проблем в рассмотрении вопроса взаимосвязи языка и мышления является различное понимание вопроса об отношении мышления на разных языках. В.А. Артемов в этом случае сводит несовпадение мыслей, выраженных средствами разных языков, к несовпадению семантики слов: «... все дело не в различии мышления на разных языках, а в несовпадении семантических полей слова. Поэтому нужно учить не мышлению на иностранном языке, а словоупотреблению, не несколько различному содержанию понятий, а несколько различной семантике слов, то есть несколько различному значению корреспондирующих слов»¹⁰.

Совершенно противоположной точки зрения придерживается Б.В. Беляев. Он утверждает, что мышлению на иностранном языке обучать необходимо, поскольку невозможно в достаточной мере владеть языком, не думая на нем. «При обучении иностранному языку главная суть учебного процесса заключается в видоизменении самого мышления. Именно в этом качественно коренное отличие иностранного языка как учебного предмета по сравнению с другими учебными предметами. При изучении других учебных предметов преподаватель добивается знаний в определенном объеме, усвоение которых не требует каких-либо изменений в области мышления, в то время как, обучая иностранному языку, преподаватель добивается мышления на изучаемом языке, потому что владение иностранным языком предполагает неразрывное единство и непосредственную связь его с мышлением»¹¹.

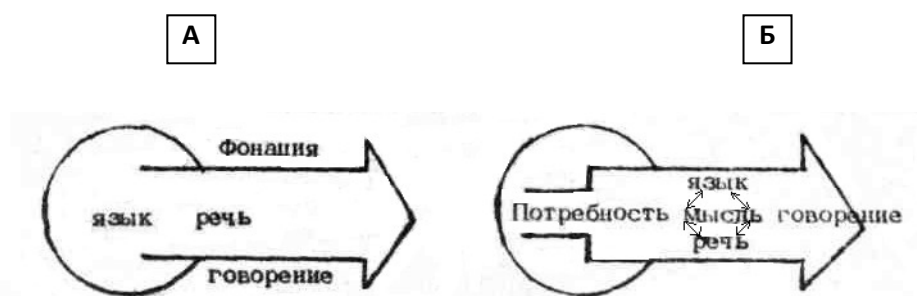
В настоящее время общепринятой точкой зрения на проблему соотношения языка, речи и мышления при обучении иностранному языку, считается позиция И.А. Зимней. Так, И.А. Зимняя, исходя из деятельностного подхода, интерпретирует речь как способ форми-

¹⁰ В.А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. С. 38–39.

¹¹ Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языком. М.: Просвещение, 1959. С. 65.

рования и формулирования мысли посредством языка, основываясь на общелингвистических и общепсихологических представлениях о внутренней связи и неоднозначности связи явлений языка и речи.

Что же касается речевой деятельности, И.А. Зимняя рассматривает язык и речь как «входящие в структуру речевой деятельности индивида средства и способы формирования и формирования мысли, выступающей в качестве предмета деятельности». Далее И.А. Зимняя подчеркивает, что «... мы обучаем ученика не какой-либо расплывчато-неоднородной речевой деятельности как языковому явлению, а формируем его собственную речевую деятельность на иностранном языке, для чего ему будет необходимо овладеть средствами и способами реализации каждого из ее видов и ее общими и частичными механизмами. При таком обучении учитываются потребность и предмет говорения, то есть содержание самой мысли»¹². Чтобы отличить деятельный подход (Б) от существовавшего ранее (А), И.А. Зимняя предложила схему, представленную ниже.



Говорение и письмо рассматриваются как активные виды речевой деятельности. Однако при обучении им наблюдается существенное различие. Зависящее от характеристик каждого из этих видов речевой деятельности, говорение носит более спонтанный характер, отличается простотой используемых грамматических структур, в то время как при письме человек имеет возможность продумать материал, построить сложные грамматические конструкции. Общим в говорении и письме является то, что в обоих случаях создается речевое

¹² Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.

произведение. Вот что пишет И.А. Зимняя, рассматривая иностранный язык как школьный предмет: «Определим теперь некоторые особенности иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предметами. Исходным для рассмотрения иностранного языка как учебного предмета является то положение, что усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, биологии, химии, физики и так далее), Например, история дает знания о развитии человеческого общества, о его законах, физика – о законах существования и движения материи и так далее, иностранный язык, как, впрочем, и родной, таких знаний ни о каком явлении действительности не дает. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле «беспредметен», а «беспредметной» учебной дисциплине учить трудно. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку перед преподавателем встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения иностранным языком, предмета речевой деятельности. Интуитивно ощущая эту особенность иностранного языка, опытные преподаватели всегда начинают обучение ему с рассказа о том, что (то есть какой предмет) можно узнать с его помощью»¹³.

Данную точку зрения поддерживают практически все психологи, занимающиеся проблемой обучения иностранному языку; единственным разногласием является то, что в связи с «беспредметностью» иностранного языка каждый стремится сделать главным объектом изучения тот аспект языка, который данный конкретный психолог выделяет среди других. У И.А. Зимней это речевая деятельность на иностранном языке, у Б.В. Беляева – мышление на нем.

¹³ Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.

В процессе обучения иностранному языку повышается качество процесса восприятия и одновременно исчезают замедленность, неточность и ошибочность иноязычной речи.

Мышление – это психический процесс опосредствованного и обобщенного отражения объективной реальности, Возникнув на основе процессов чувственного познания (ощущений, восприятия) мышление представляет собой более сложную форму отражения мира – реальное познание. Развитие мышления на уроках иностранного языка состоит в расширении объема знаний и в развитии мыслительных операций – анализ, синтез, абстракция, конкретизация, сравнение и обобщение.

Литература

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970.
3. Выготский А.В. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 39–386.
4. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
6. Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1956.
7. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
9. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971.
10. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966.
11. Пospelов Д.А., Пушкин В.Н. Мышление и автоматы. – М.: Советское радио, 1972.

12. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М. Политиздат, 1967.
13. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АПН РСФСР, 1958.
14. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. – М.: АПН РСФСР, 1962.
15. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
16. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П.Я. Гальперина, И.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во МГУ, 1972.

ПРОГРАММА КУРСА

«Психология обучения иностранным языкам»

Пояснительная записка

Психологическое образование педагогов-учителей иностранных языков занимает важное место в системе общей подготовки. Данная программа старается учитывать содержание и задачи курсов психологии и психологии обучения иностранным языкам. Психологическое образование студентов, будущих учителей иностранных языков, проходит в настоящее время в сложных условиях. Трудность заключается в отсутствии специальных учебников и учебных пособий для студентов специальности, которые бы учитывали специфику иностранного языка как учебного предмета. Он, естественно, накладывает определенный отпечаток на содержание психолого-педагогической подготовки будущих учителей. Очень важно также иметь в виду, что психологическое образование студентов языковых вузов и факультетов должно строиться на взаимосвязи четырех этапов (В.А. Артемов):

– во-первых, студенты должны располагать такими пособиями (по общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии и по психологической практике), которые основываются на известных трактатах, содержащих рассмотрение общих вопросов психологии на конкретном фактическом языковом материале.

– во-вторых, для учителя каждого предмета должна быть написана специальная психология обучения данному предмету, в нашем случае – психология обучения иностранному языку.

– в-третьих, студенты педагогических институтов и иностранных языков должны прослушать так называемые спецкурсы по отдельным проблемам психологии языка и мышления, а также по психологии обучения иностранным языкам в их современном состоянии и изложении.

– в четвертых, для завершения психологической подготовки будущих учителей иностранных языков необходимо, чтобы студенты в специальных языковых вузах и факультетах, интересующиеся

психологией, выполняли курсовые и дипломные работы по психологии обучения иностранным языкам, а также по психологии речи и мышления, или же включали в дипломные работы психологический анализ вопросов обучения иностранному языку и отдельных языковых явлений в процессе их усвоения.

Предлагаемая программа курса, в полной мере соответствует целям и задачам подготовки специалистов на новом уровне, что усиливает психологическую и психолингвистическую составляющую квалификационной характеристики современного педагога-учителя иностранных языков.

Программа курса

1. Психология обучения иностранным языкам

Общие проблемы психологии обучения иностранному языку

Психологическая характеристика иностранного языка как предмета обучения. Специфика путей научения родному и иностранному языкам. Психологические проблемы билингвизма.

Основные психологические направления обучения иностранному языку.

Психология обучения слушанию (аудированию)

Психологическая характеристика речевой деятельности и ее видов (слушания, говорения, чтения, письма) как объектов обучения. Психологические условия формирования видов речевой деятельности (мотивированность, коммуникативность и т. д.).

Психологические особенности процесса слушания речевого сообщения. Факторы, обуславливающие эффективность слушания. Уровни анализа и синтеза, роль механизма вероятностного прогнозирования и оперативной памяти в процессе слушания. Психологические предпосылки обучения слушанию иноязычного речевого сообщения,

Психология обучения говорению

Психологические особенности процесса говорения. Иерархия уровней высказывания. Предикативная структура высказывания.

Механизмы упреждающего синтеза и оперативной памяти в процессе говорения. Психолингвистическая схема порождения речевого высказывания. Психология формирования навыков грамматического структурирования, артикуляции и комбинаторики в обучении говорению. Роль наглядности в обучении говорению. Специфические проблемы психологии обучения иноязычному высказыванию.

Психология обучения чтению

Психологические особенности чтения. Механизмы чтения и формирование механизмов чтения на иностранном языке. Роль механизма вероятностного прогнозирования и оперативной памяти в чтении.

Техника и содержательная сторона чтения. Понимание текста. Общая формула, уровни и показатели понимания текста при чтении. Факторы, обеспечивающие понимание иноязычного текста в процессе чтения,

Психология обучения письму

Психологические особенности письма. Соотношение орфографии и орфоэпии. Техника письма и его содержательная сторона, Предикативная структура высказывания и ее раскрытие в процессе письма.

Логико-структурная организация и оформление высказывания в процессе письма. Развитие умения письма на иностранном языке.

Психология обучения фонетике

Психологические особенности обучения звуковому составу и интонации иноязычного фонетического строя. Формирование слуховой и артикуляционной дифференциальной чувствительности. Роль кинестетической и слуховой обратной связи в научении фонетике. Единство подражания и осознанного действия при обучении фонетике иностранного языка.

Психология обучения лексике

Психологические особенности обучения иноязычному лексическому составу языка. Соотношения понятий, выражаемых словами родного и иностранного языка. Способы семантизации слов

иностранного языка (перевод, дефиниция, контекст, наглядность, толкование) и их психологическая характеристика. Объем и организация лексического материала при его введении и первичном закреплении на уроке иностранного языка.

Психология обучения грамматике

Психологические особенности обучения грамматике иностранного языка.

Соотношение языкового правила и речевого действия. Условия формирования грамматического (языкового) правила. Грамматическое структурирование в процессе порождения речевого высказывания. Грамматическое обобщение и чувство.

2. Психология речи и речевой деятельности

Речевая деятельность

Понятие «речевой деятельности». Речевая деятельность и вербальное общение. Анатомическое устройство речевого аппарата.

Виды речевой деятельности: слушание (аудирование), говорение, чтение, письмо. Психологическая характеристика перевода как вторичного вида речевой деятельности. Психологическое содержание видов речевой деятельности. Понятие речевого поступка. Речевое сообщение (текст) как продукт говорения и письма. Структура и психологические характеристики речевого сообщения. Содержательность, выразительность, воздейственность речевого сообщения.

Психология понимания речевого сообщения (текста). Ступени и уровни понимания текста. Смысловые категории как формы отражения действительности в процессе понимания текста.

Психологические механизмы видов речевой деятельности: вероятностное прогнозирование, обусловленность работой оперативной памяти и т. д. Психологические схемы приема и производства речевого сообщения.

Психология речи

Различные подходы к определению речи. Речь и язык. Взаимоотношение: мышление – язык – речь. Взаимоотношение языкового значения и смыслового содержания.

Формы речи: внутренняя и внешняя; устная и письменная. Внутренняя речь и ее происхождение. Взаимосвязь внутренней и внешней речи. Культура речи. Характеристика монологического и диалогического, подготовленного и неподготовленного высказывания. Речь и познавательная деятельность личности.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Примерная тематика спецкурсов

Тема: Психология обучения видам речевой деятельности
и аспектам языка

1. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения.
2. Психология обучения говорению.
3. Психология обучения аудированию.
4. Психология обучения письму.
5. Психология обучения чтению.
6. Индивидуально-психологические и возрастные особенности учащихся в обучении иностранным языкам.
7. Психология обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности.
8. Психология обучения аспектам языка (лексика, фонетика, грамматика).

Примерная тематика практических занятий

Задание 1. Вероятностное прогнозирование при восприятии речи.

Задание 2. Особенности передачи речевого сообщения.

Задание 3. Влияние направленности внимания на восприятие и понимание текста.

Задание 4. Определение объема кратковременной памяти.

Задание 5. Качественные и количественные различия ассоциаций на родном и иностранном языках.

Задание 6. Нахождение величины самооценки личности.

Задание 7. Особенности передачи речевого сообщения.

Задание 8. Качества личности учителя иностранного языка.

Задание 9. Оперативная память как фактор успешного обучения иностранному языку.

Задание 10. Формирование речевых механизмов (осмысление).

Примерные темы курсовых работ

1. Пути повышения мотивации на уроках иностранного языка.
2. Психология педагогической деятельности и личности учителя иностранного языка.
3. Стресс и стрессогенные ситуации на уроках иностранного языка.
4. Эффективные замечания и наказания в практике преподавания в школе.
5. Сформированность классного коллектива (учебной группы, класса) как фактор успешности обучения ИЯ.
6. Эффективная и неэффективная похвала на уроке ИЯ.
7. Психологические причины неуспеваемости по иностранному языку.
8. Психологическая характеристика мотивационных ориентаций школьников при усвоении иностранного языка.
9. Психологические барьеры молодого учителя иностранного языка.
10. Эмоциональное выгорание учителя иностранного языка.
11. Психологические причины падения интереса к овладению иностранным языком.
12. Индивидуализация обучения иностранному языку и пути ее реализации на уроке.
13. Психологическая компетентность учителя иностранного языка.

Примерная тематика дипломных работ

1. Готовность к обучению в языковом вузе и пути ее определения.
2. Об особенностях владения иностранным языком. Иноязычные способности.
3. Сформированность студенческого коллектива учебной группы как фактор успешности обучения иностранному языку.
4. Совпадение взаимооценок преподавателя и студента как условие эффективности педагогического общения.
5. Самооценка и мотивация как факторы социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе.
6. Опыт исследования характера мотивационных ориентаций студентов при усвоении иностранного языка в вузе.
7. Эмоциональная регуляция речевого поведения студента.
8. Память в обучении языку.
9. О повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе.
10. Эффективная и неэффективная похвала на уроке иностранного языка.
11. Психология билингвизма.

Литература для самостоятельной работы

1. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1970. – Гл. 9. Ощущение. – Гл. 10. Восприятие.
2. Общая психология / под ред. В.В. Богословского и др. – 2-е изд. – М., 1973. – Гл. 10. Ощущение и сенсорная организация личности. – Гл. 11. Восприятие и наблюдательность.
3. Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения // Проблемы развития психики (ряд изд.).
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
5. Запорожец А.В. и др. Восприятие и действие. – М., 1967.
6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., 1969.
7. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. (ст.: Бенедиктова Н.К. Психологические основы чтения).
8. Речь: артикуляция и восприятие / под ред. В.А. Чистович. – М. -Л., 1965.
9. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. – 1971. – № 6.
10. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
11. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
12. Артамонов И.Д. Иллюзия. – М.: Физматгиз, 1961.
13. Грегори Р.Л. Разумный глаз. – М.: Мир, 1972.
14. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
15. Кравков С.В. Глаз и его работа. – 4-е изд. – М. -Л.: Изд-во АН СССР, 1950.
16. Ломов Б.Ф. Человек и техника. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. радио, 1966.

Учебное издание

Волчков Эдуард Григорьевич

ПСИХОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Учебное пособие
для студентов IV–V курсов
институтов и факультетов иностранных языков**

Подписано к использованию 07.02.2023.
Гарнитура «Times New Roman».
Издательство Казанского университета
420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)