

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ, ТВОРЧЕСКИХ И ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е.М. Рожнёва

В нашей стране и за рубежом одной из проблем современной общей психологии и педагогики является проблема творческого мышления. С ростом экономического развития России, увеличением профессиональных контактов с представителями разных культур в современном обществе возрастает необходимость применять на практике не только знания иностранных языков и других средств коммуникативного воздействия, но и находить нужные в профессиональном общении пути творческого решения поставленных перед специалистом задач. В соответствии с требованиями современного общества, важным в деятельности специалистов становятся не только специальные знания, но и умение проявлять свою творческую активность в разных сферах жизнедеятельности: и научной, и технической, и конструктивной и т.д. Все чаще в профессиональной деятельности специалистов различных профилей требуется самостоятельно пополнять свои знания, стремиться вырабатывать навыки творческого мышления, принимать оригинальные и нестандартные решения поставленных перед ними задач, владеть активной жизненной позицией с целью быть более конкурентоспособным сотрудником в профессиональном плане. Поэтому формирование творческой личности, готовой к активному преобразованию действительности, становится одной из актуальных задач, пытающейся быть решенной при обучении иностранному языку в различных целевых группах.

Необходимо иметь в виду, что проблема творческого (дивергентного) мышления напрямую связана с творческими способностями, способностями разных классификаций, уровнем интеллекта, талантом и даже одаренностью. Нужно отметить, что методика обучения иностранным языкам строится на основе принципа сознательности т. е. в современной научной литературе процесс усвоения иностранного языка рассматривается с точки зрения психологического принципа единства сознания и деятельности, а также наличия языковых способностей (В.А. Артёмов, П.А. Гальперин, Н.А. Горлова, И.А.

Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Наряду с общими теоретическими проблемами физиологии и психологии изучаются и психологические проблемы применительно к обучению иностранного языка. Важно найти ответы на такие вопросы: *Как осуществляется познавательная деятельность обучающихся с учетом психологического принципа единства сознания и деятельности? Что в современной научной литературе подразумевается под термином "способности"? Каковы различные точки зрения на проблему способностей к языку? Какие дидактические требования необходимо учитывать в процессе обучения языку.*

Попытаемся проследить, как теоретический принцип единства сознания и деятельности реализуется в процессе овладения иностранным языком. Из общей проблемы единства сознания и деятельности П.А. Гальперин исследовал и развил теорию формирования умственных действий и понятий. По его мнению, всякое действие характеризуется, прежде всего, изменениями, которые оно производит, и тем результатом, к которому оно приводит. П.А. Гальперин выделяет пять этапов действий. Предлагаем рассмотреть данные этапы и проанализировать, как они осуществляются в условиях обучения иностранному языку в вузе.

По мнению П.А. Гальперина, первый этап – материальный. Материалом, который будет участвовать в действии, служат слова. Не являясь предметами, слова выступают в качестве предметов. Предположим, обучающийся заучил слова иностранного языка, знает грамматические правила и должен сказать: "Ученик пишет письмо". Чтобы выразить эту мысль, обучающийся представляет себе предметно субъект (S) – ученика и объект (O) – письмо, которое возникает в результате действия (T) субъекта. Само действие – в данном случае, написание – обучающийся представляет себе образно в виде названия действия. Так возникает предложение, в котором обучающийся не различает грамматических форм слов, а соединяет субъект и объект, поставив между ними названия действия:

$S + T + O$, где $S=Subjekt$ (субъект); $T=Tätigkeit$ (действие); $O=Objekt$ (объект).

Второй этап, тоже материальный, характеризуется, по мнению П.Я. Гальперина, тем, что действие подвергается двум изменениям: оно обобщается и в нем выделяется самое существенное для действия в нескольких направлениях – его объект и присущие действию закономерности.

Третий этап освобожден от материализованного действия. Предполагается непосредственно само действие. Под действием на этом этапе понимается проговаривание выстраиваемого предложения. Кроме того, одним из параметров третьего этапа становится осознание индивидом наряду с лексическим также грамматического значения слов иностранного языка. Построенное обучающимся предложение из иностранных слов приобретает коммуникативное значение. Оно превращается в языковую единицу, которая становится средством общения.

Четвертый этап – действие во “внешней речи про себя”. Под этим надо понимать речь, являющуюся непосредственным отражением громкой речи без каких-либо сокращений. При овладении вторым языком на четвертом этапе происходит стереотипизация действия и дальнейшая автоматизация произносимого вслух иноязычного предложения с усилением его коммуникативной значимости.

Последний, пятый этап характеризуется тем, что действие, нашедшее свое отражение в речевой форме, начинает выполняться “про себя”, т. е. П.Я. Гальперин видит в этом переход к продумыванию задачи, к превращению мысли в объект анализа, когда умственное действие воспринимается как акт “чистой мысли” [2, с. 110-130], [1, с. 65-74], [5, с. 11-17].

В начале обучения у большинства первые три этапа сформированы относительно хорошо. Эти три этапа перекликаются с принципами прямого метода обучения, распространенным в России с половины XIX в., в создании теоретической базы которого принимали участие крупные психологи и лингвисты того времени, как, например, О. Есперсен, Р.В. Орбинский, П. Пасси, Г. Суит, К.Д. Ушинский [3, с. 109-114].

Этот метод обучения, также как и рассматриваемые в исследовании подходы, опирается на сознательность в овладении

иностранном языком. Как в школах, так и в вузах, мы связываем этот подход с коммуникативным методом обучения. Поэтому, по нашему мнению, в вузе нужно больше внимания уделять активизации четвертого и пятого этапов, больше задействовать рецептивные виды речевой деятельности (аудирование, чтение), при которых необходимо: соотносить аудитивный / зрительный образ с семантикой, пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой, широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым (или ранее усвоенным) лексическим материалом и др.

Согласно концепции И.А. Зимней, порождение речевого высказывания характеризуется трехуровневой, или трехфазной, структурой. Первый уровень – побудительно-мотивационный, второй – формирующий и формулируемый и третий – исполнительный. Эти уровни она отмечает при анализе аудирования, эти же фазы проходит и процесс чтения.

Функция первой фазы для аудирования заключается, как указывает И.А. Зимняя, в актуализации семантического поля, соотносимого с общим смыслом гипотезы. Эта фаза имеет аналогичную функцию и в чтении. Однако, для понимания при аудировании и чтении иноязычного сообщения основным является уровень знания языка.

Вторая фаза языка также проявляется в аудировании и чтении, но имеет в этих видах речевой деятельности другую психологическую характеристику. В роли пускового механизма при чтении выступают графические образы (при аудировании это образы фонем). Оpozнание графических образов при чтении (звуковых образов в аудировании) должно осуществляться по идее на фазе вербального сличения. Одновременно с опознаванием графических образов происходит членение речевого потока на синтагмы и извлечение смысла прочитанного. Последнее и является основной и значимой функцией этой фазы.

Третья фаза – установление смысловых связей. Эта фаза является переходом к исполнительному уровню, поскольку здесь осуществляется преобразование смыслового звена речи в поступочное. Исполнительный уровень в чтении характеризуется не только адекватным пониманием, но и осуществлением речевого поступка [7, с. 70-92].

Речевой поступок определяется В.А. Артемовым как вершина в коммуникативной цепочке речи. Он может носить вербальную и невербальную форму. В чтении он может проявиться в оценке прочитанного, в подражании образу героя, в формировании определенного отношения к жизни, окружающим, наконец, в становлении черт личности читающего [8, с. 130-131].

Итак, методика обучения иностранным языкам строится на основе принципа сознательности. Это означает, что предлагаемая для усвоения система не должна носить жестко алгоритмический характер, вернее, чтобы ее алгоритмический характер не должен препятствовать, а способствовать формированию у обучающихся мыслительных возможностей, познавательной мотивации и определенных способностей к языку.

В научной литературе существует множество трактовок термина способности. В отечественной психологии, прежде всего трудами С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова сделана попытка дать классификацию понятия "способности". По мнению данных ученых способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха в деятельности [11, с. 290].

А.В. Петровский придерживается следующего определения способностей:

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного осуществления данной деятельности и обнаруживающее различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями, навыками. Существенно важным фактором развития способностей человека являются устойчивые специальные интересы – это интересы к содержанию какой-то области человеческой деятельности, которые перерастают в склонность профессионально заниматься этим родом деятельности. Таким образом, способности специальные – это психологические особенности индивида, являющиеся возможностями успешного выполнения им определенного вида деятельности (музыкальной, сценической, литературной – и т.п.). Иногда, способности считаются врожденными, "данными от природы". Однако, научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков (*задатки* – врожденные анатомо-физиологические особенности организма) [10, с. 388].

Несмотря на очень широкую классификацию способностей, хотелось бы особое внимание уделить творческим способностям (креативности), в том числе и изучению языка.

Среди методов диагностики креативности наиболее известным и широко распространенными в мире являются тесты творческого (дивергентного) мышления П. Торренса. Он определяет креативность через характеристики процесса, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту или пробелам в знаниях, к смешению разноплановой информации, определяет эти проблемы, ищет их решение, выдвигает предположения и гипотезы о возможных решениях, проверяет и перепроверяет эти гипотезы. Творческий путь решения проблемы состоит в том, что человек пытается избежать общепринятых и очевидных решений, исследует проблему, выдвигая множество гипотез, проверяя свои догадки, пока не найдет решение. Поскольку нет общепринятого определения одаренности, П. Торренс предпочитает данное определение, так как оно позволяет операционально определить те виды способностей и личностных характеристик, которые благоприятствуют процессу творчества или тормозят его, а также выявить условия, способствующие творческому развитию [4, с. 121].

Заслуга обобщения результатов всех исследований в области интеллекта и создания расширенной концепции интеллекта принадлежит Гилфорду (1959 г.), который, в частности, выделил два типа мышления: конвергентное, необходимое для нахождения единственного точного решения задачи, и дивергентное, благодаря которому возникают оригинальные решения.

Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Творческое мышление, во-первых, пластично. Творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два. Творческое мышление подвижно: для него не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения. И, наконец, главное – это то, что творческое мышление – оригинально. Оно порождает неожиданные,

небанальные и непривычные решения [12, с. 125-129].

Мыслительные возможности обучающихся вполне могут обеспечить овладение иностранным языком путем сознательного оперирования языковыми средствами. Этот путь овладения соотнесен с познавательной мотивацией и не может рассматриваться как общая закономерность, поэтому многим необходимо развивать у себя определенные способности к языку.

Существуют различные точки зрения на проблему языковых способностей. Проблема иноязычных способностей является одной из сложных и все еще недостаточно изученной, хотя и всесторонне изучаемой в психологии. К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон:

- 1) с позиции выявления способностей к различным аспектам языка и речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции;
- 2) с позиции определения способностей психических процессов – восприятия, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей применительно к применению языкового материала;
- 3) с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека – воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии (интроверсии) и т.д. – на успешность овладения и владения иностранным языком [9, с. 24-33].

Однако, существует и другая точка зрения на проблему языковых способностей. Так, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер выдвигают следующие компоненты лингвистических способностей:

- 1) ярко выраженная вербальная память, проявляющаяся в легком и быстром образовании вербальных ассоциаций;
- 2) быстрота и легкость образования функционально-лингвистических обобщений, что находит свое выражение в относительно быстром формировании “чувства правильности речи”;
- 3) имитационные речевые способности на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уров-

нях;

- 4) способность к быстрому овладению новым психолингвистическим углом зрения на предметы объективного мира при переходе от одного языка к другому;
- 5) способность к формализации вербального материала, находящего свое выражение в быстром образовании “лингвистического” отношения к нему [6, с. 238-239].

Что же на самом деле стоит за понятием “способности к иностранному языку”?

Во-первых, комплекс особенностей типа высшей нервной деятельности и другие индивидуальные особенности, определяющие протекание психических процессов. Это складывается, с одной стороны, в усвоении знаний, умений, навыков, с другой – в формировании и развитии умений обобщения на иностранном языке. Какие это индивидуальные особенности?

- 1) Общий тип нервной системы, т.е. тип высшей нервной деятельности; (чем он развит сильнее, тем учащийся может дольше сосредотачиваться на определенном объекте, быстрее реагировать на изменения в ситуации).
- 2) Темперамент (влияет на реактивность, активность, темп реакции, эмоциональную возбудимость, возбудимость внимания).
- 3) Характер (обычно – применительно к интересующему нас возрасту – уже можно говорить о сложившемся характере). Думается, что у обучающихся обнаруживаются и глобальные свойства характера, и, прежде всего его целостность.

Во-вторых, мы часто называем “способности к языку” индивидуальные различия в протекании психических процессов памяти, мышления, восприятия, воображения и т.п.

В-третьих, под способностями к языку часто понимают различия в особенностях личности, связанных с общением. Студент может испытывать затруднения не в самом овладении языком и не в порождении иноязычной речи, а в социально-психологических взаимоотношениях с преподавателем, своими коллегами. Он бы и рад заговорить, но ему мешает “психологический барьер”.

Мы, естественно, не имеем в виду, говоря о способностях, особые случаи, например, людей с так называемой “фотографической” памятью, которые могут при одном взгляде на текст полностью и надолго его запомнить, или полиглотов, без каких бы то ни было видимых затруднений легко овладевающих десятками языков и свободно говорящих на них. Такие особые способности редки. Однако, нельзя в этой связи не подчеркнуть, что, как и другие способности, так называемые способности к языку формируются в деятельности: известно, что для полиглотов каждый очередной язык учить легче.

В целом нет никаких оснований видеть в наличии или отсутствии способностей к иностранному языку объяснение и, тем более оправдание, успешности или не успешности овладения иностранным языком. Любой студент может и должен овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении. Если он этого не достигает, следовательно, мы либо не сформировали у него требуемых способностей, либо не достаточно учли его индивидуальные особенности [9, с. 29].

Мы рассмотрели различные точки зрения на проблему творческих и языковых способностей, несколько концепций о порождении речевого высказывания и осуществлении познавательной деятельности обучающихся при усвоении иностранного языка с точки зрения психологического принципа единства сознания и деятельности. Нами были проанализированы данные исследования в условиях обучения иностранному языку в вузе и определены три дидактических требования, которые необходимо учитывать в процессе обучения языку студентов.

Первое: *максимально опираться на возможности формирующего обучения, то есть не просто использовать уже сложившееся психические особенности обучающихся эффективного овладения языком, а активно строить, формировать их в учебном процессе. В этом смысле обучение иностранному языку будет носить не просто обучающий, но развивающий характер.*

Второе: *методика этого обучения должна быть такой, чтобы при ней могли максимально реализовываться индивидуальные преимущества каждого отдельного студента, то есть мы говорим об личностно ориентированном обучении.*

Третье: *в процессе обучения учитывать прямую взаимосвязь между творческими способностями и дивергентным мышле-*

нием, т.к. именно благодаря ему возникают оригинальные решения, а также уделять особое внимание развитию языковых способностей.

Итак, психологические (в широком смысле) функции обучения иностранному языку неразрывно связаны с системой психологических и социально-психологических функций обучения вообще на том или ином этапе. Сознательное оперирование языковыми средствами бесспорно является доступным на всех этапах обучения в любых целевых группах. Мы считаем, что, развивая творческие силы личности, мы развиваем не только творческие способности и навыки, но и такие ее качества, как активность, самостоятельность, критичность, инициативность в творческом отношении к жизни, деятельности, обществу и всему окружающему миру, т.е. развиваем мотивационную сферу личности с жизненно активной позицией. Учитывая на практических занятиях психологические особенности и компоненты языковых и творческих способностей, рассмотренные в данной статье, преподаватель может обеспечить процесс обучения студентов иностранным языкам более эффективно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ведель Г.Е.* Психология и основы методики преподавания иностранных языков. – Воронеж, 1974. – 270 с.
2. *Гальперин П.Я.* К вопросу о внутренней речи // *Ведель Г.Е.* Психология и основы методики преподавания иностранных языков. – Воронеж, 1974. – 270 с.
3. *Гез Н.И.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. *Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 376 с.
5. *Горлова Н.А.* Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // *Иностранные языки в школе.* – 2000. – №5. – С. 11-17.
6. *Гохлернер Н.Н.* К вопросу о развитии лингвистических способностей учащихся в процессе обучения иностранным языкам // Н.Н. Гохлернер, Г.В. Ейгер. Обучение и развитие школьников. – Киев, 1970. – 270 с.
7. *Зимняя И.А.* Психологические особенности первоначального овладения иностранным языком. – М.: 1974. – 159 с.

8. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-ое изд., испр., – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
9. *Леонтьев А.А.* Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. С.24-33.
10. *Петровский А.В.* Общая психология. – М.: Просвещение, 1970. – 527 с.
11. *Теплов М.Б.* Избранные труды: в 2-т. / М.Б. Теплов. – М.: Просвещение, 1971. – Т.1. – 487 с.
12. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence, New York, McGraw Hill. P. 125-129, 1967.