

УДК 18.07.28/15.31.31

Г.Б. Гандзілевська, Т.М. Ширяєва

## РОЗВИТОК КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ БІЛІНГВІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОДРАМИ

*У статті автори розглядають психодраму як засіб розвитку концептуальної сфери білінгвів, яка розуміється як сукупність уявлень індивіда про навколишню реальність. Оволодіння англійською мовою як іноземною аналізується у контексті розвитку уяви шляхом використання основних технік психодрами.*

**Ключові слова:** психодрама, концептуальна система, уява, білінгвізм.

*В статье авторы рассматривают психодраму как средство развития концептуальной сферы билингвов, что понимается как множественные представления индивида об окружающей реальности. Овладение английским языком как иностранным анализируется в контексте развития представления с помощью техник психодрамы.*

**Ключевые слова:** психодрама, концептуальная система, представление, билингвизм.

*In the article psychodrama is viewed as a means of conceptual system development, which is considered as a numerous imaginations about the surrounding reality. English language acquisition as a foreign one is analysed in the context of imagination extension by means of psychodrama.*

**Keywords:** psychodrama, conceptual system, imagination, bilingualism.

**Постановка проблеми.** На сьогодні проблема оволодіння іноземною мовою залишається масштабною. Це пояснюється глобалізаційними процесами, що мають місце у світі, та поширенням англійської мови як мови міжнародного спілкування. Водночас, рівень володіння мовою, який є достатнім для розуміння та продукування повідомлення, що у нашому дослідженні розуміється як продуктивний білінгвізм, передбачає не лише сформованість у мовця лексико-граматичної системи знань, необхідної для вираження думки, але й розуміння культурних особливостей народу, мова якого вивчається як іноземна. У навчальному процесі широко використовуються традиційні методи вивчення іноземної мови та альтернативні методи, які зосереджуються на науково-пізнавальній діяльності мовців. Так доволі популярними є комунікативний метод, метод проєктів, метод Китайгородської, метод Коллана, метод асоціативних символів, релаксопедія, гіпнопедія, сугестопедія, активізація резервних можливостей особистості та інші, які передбачають наявність тісного зв'язку між психічними процесами мовця та особливостями оволодіння ними іноземною мовою. Втім, на сьогодні досі існує потреба у пошукові альтернативного методу, який би носив недирективний характер та давав можливість мовцям виявляти повною мірою свій творчий потенціал та демонструвати глибокі знання матеріалу, чим і обумовлюється актуальність запропонованого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Своєрідним згустком культури, який існує у свідомості мовця, є концепт. Більше того, Д. Лихачов розуміє концепт як еквівалент значенню, яке «пов'язане із національним, культурним, професійним та віковим досвідом», без якого неможливим є процес спілкування [6]. На думку вченого, концепт не виникає зі знання слова, а є результатом зіткнення усного значення з особистим життєвим досвідом мовця. Концепт – це знання, яке поєднує у собі теоретичну основу чи знання про слово та передбачає наявність в індивіда досвіду, який пов'язаний із формуванням у нього практичної взаємодії із ним, що реалізується через діяльність. Таке твердження не суперечить ідеї В.І. Карасика, який характеризує концепти як «ментальні утворення, які є значущими усвідомленими типізованими фрагментами досвіду, які утримуються в пам'яті мовця» [3, с. 71]. Сукупність концептів становить концептуальну систему, яка є найширшою системою представлення знань, що містить не лише вербальні, але й невербальні знання про світ. Концептуальна система – це сукупність цілісних концептів, які включають наявність знань, уявлень, асоціацій і переживань індивіда, що є реально обумовленими взаємодією мовця з навколишнім середовищем.

На думку А. Бабушкіна, О. Кубрякової, І. Стерніна, О. Селіванової та інших, концепт – це одиниця ментальних та психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини та є оперативною змістовою одиницею пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови коду [4, с. 90]. О. Кубрякова та Ю. Степанов розглядають концепт як одну із структур репрезентації знань про світ, які індивід отримує в процесі відображення дійсності та кодує у мові. Таким чином, поняття концепт відповідає уявленням про смисли, які функціонують в процесі мислення і відтворюють «зміст досвіду і знання, зміст результатів усієї людської діяльності й процесів пізнання світу у вигляді «квантів» знання» [4, с. 91].

З іншого боку, мовленнєвий акт є сукупністю процесів сприймання та продукування повідомлень. Ю. Зеленов [2], аналізуючи процес формулювання повідомлення, диференціював два рівні, які вчений назвав граматичним чи поверхневим та семантичним чи рівнем глибинних смислових структур, останній з яких передбачає сформованість концептуальної системи.

Таким чином, вміння ідентифікувати комунікативну проблему засобами іноземної мови передбачає декодування мовцем знакової впорядкованості смислів, співвіднесення тексту із дійсністю, зі знаннями та уявленнями індивіда про дійсність і володіння лексичними та граматичними одиницями для їх вираження, що, своєю чергою, передбачає активізацію пізнавальної сфери мовців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті білінгвізму формування концептуальної системи індивідів розуміється нами як наявність знань щодо поверхневих (лексично-граматичних) та глибинних чи семантичних смислових структур. Виходячи із вищесказаного, формування концепту передбачає наявність уявлень про смисли, які формуються в процесі мислення. Водночас, у контексті когнітивної психології існує концептуально-пропозиційна гіпотеза, сформульована Дж. Андерсеном та Ф. Бауером, відповідно до якої саме у вигляді концептів, а не образів, інформація утримується у пам'яті. У контексті терапевтичної роботи концептуальна система інтерпретується як досвід чи сума уявлень про дійсність. Таким чином, у контексті нашого дослідження доцільним є встановлення зв'язку між мовленням та іншими пізнавальними процесами, які нерозривно пов'язані із формуванням у мовців концептуальної системи. Більше того, акцентується увага на мовленні, вираженому засобами іноземної мови.

Для обрахунку наявності (відсутності) кореляційного зв'язку між показниками розвитку пізнавальної сфери та рівнем білінгвізму нами було використано  $r$ -коефіцієнт кореляції Пірсона. До генеральної сукупності вибірки належали студенти I-V курсів факультету романо-германських мов Національного університету «Острозька академія». Обсяг вибірки становив 150 осіб. Серед обрахованих коефіцієнтів кореляції найвищим виявився коефіцієнт кореляції між показником розвитку чіткості/яскравості уявлень та білінгвізмом на рівні  $r=0,404 > r_{кр} = 0,297$  при  $p < 0,001$ . Уявлення має дуальну природу – воно є віддаленим та опосередкованим відтворенням минулого досвіду та видозміною дійсності. Відповідаючи за формування образів пам'яті, уявлення передбачає репрезентацію раніше сприйнятої інформації та усвідомлення суб'єктом належності образу до минулого. У випадку відсутності зв'язку між образами раніше сприйнятої інформації чи використанням її у видозміненій формі, уявлення відповідають за формування не образів пам'яті, а образів уяви, оскільки видозміна дійсності – основна характеристика уяви. Більше того, уява розглядається нами як пізнавальний процес, який сприяє розвитку оволодіння іноземною мовою, оскільки допомагає у формуванні концептів у вигляді яскравих та емоційно насичених мовленнєвих образів, що значно ефективніше утримуються у пам'яті мовця. Таким чином, ми розглядаємо уявлення у контексті уяви як універсальної властивості людської психіки, що реалізується у створенні нових цілісних образів і передбачає обробку інтелектуального, емоційного та практичного досвіду. Окрім того, ми схилиємося до думки, що саме уявлення є основою формування концептуальної системи мовця.

Наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між рівнем білінгвізму і рівнем розвитку чіткості та яскравості уявлень зумовлює необхідність пошуку навчального методу, який би супроводжувався формуванням концептуальної системи. З іншого боку, оволодіння іноземною мовою нерідко ускладнюється наявністю в індивідів свого роду блоків, які формуються під впливом минулого досвіду та супроводжуються браком стилістично-семантичних знань, достатніх для формулювання думки чи висловлювання засобами іноземної мови. На нашу думку, оптимальним методом, який покликаний задовольняти обидві висловлені вище умови, є психодрама.

З одного боку, терапевтична природа психодрами уможливилує зняття напруги, викликаной процесом навчання, оскільки характеризується створенням комунікативної ситуації, яка, на думку Я. Морено, за допомогою уяви допомагає індивідам пережити емоції та почуття, які з певних причин їм можливо пережити в реальному житті. З іншого боку, основними принципами психодрами є розвиток спонтанності та креативності, остання з яких, згідно з дослідженнями Ф. Баррона, є нічим іншим як розвитку уяви, оскільки розуміється як «внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії» [8].

У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на психодрамі як методі, який покликаний підвищити ефективність процесу оволодіння іноземною мовою за рахунок розвитку концептуальної системи мовців, мотивуючись при цьому основним принципом психодрами, який полягає у розвитку творчості та спонтанності. Ми керуємося, головним чином, постулатом сучасної дослідниці Н. Максutowої, яка, розглядаючи психодраму як метод навчання дорослих, співвідносить фази психодрами (розігрів, дія, обговорення (шерінг), процес-аналіз) з етапами циклічної чотирівневої емпіричної моделі процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації, запропоновану Д.А. Колбом та його колегами.

Інша дослідниця психодрами та викладач А. Заболотна підкреслює ефективність використання технік психодрами у навчальному процесі. На її думку, «ефективно навчитись, просто читаючи про щось, вивчаючи теорію чи слухаючи лекцію неможливо. З іншого боку, не може бути ефективним і навчання,

в ході якого нові дії виконано бездумно, без аналізу і підбиття підсумків» [1, с. 77]. Авторка пропонує використовувати метод психодрами у навчальному процесі, а саме при вивченні іноземної мови, як один із засобів зустрітися «зі своїми мовними бар'єрами» з метою подолання їх у перспективі. А тому процес навчання психодрами (через дію до спостереження і аналізу) і процес проведення психодрами авторка співвідносить із згаданою моделлю ефективного навчання. Більше того, дослідниця виокремила основні складові навчання із застосуванням психодрами: навчання через дію («розуміння, отримане на практиці, легше переходить у відкриту дію, отриману в результаті мисленнєвого експериментування»), навчання через безпосередній досвід («навчання, що передбачає отримання досвіду, притаманні емоційність і захопленість, особиста участь у відкритті та оцінці знань») і некогнітивне навчання («переробка інформації на тілесному і перцептивному рівнях»), стверджує що практично всі методи і техніки інтерактивного навчання «походять із психодрами» [1, с. 78-80].

У своїх рацях Г. Лейтц зауважує, що «мета психодрами полягає в тому, щоб вивільнити спонтанність, і разом з тим інтегрувати її в цілісну структурну життєдіяльність людини». Спираючись на дослідження Я. Морено, авторка констатує, що блокування спонтанності «викликає неврози креативності, тобто приводить до пасивності; така людина, незважаючи на високий інтелект і особливі здібності, якими може бути наділена, не здатна ні проявити, ні задіяти їх. Вивільнення і одночасна інтеграція спонтанності є передумовою креативності. На людському рівні вона виражається в творчій діяльності» [5].

Аналізуючи цей аспект, ми можемо спостерігати відповідність фаз творчого процесу в найбільш загальному вигляді з фазами психодрами. Перша фаза (свідома робота) – «дійовий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї» – відповідно зняття психофізичних зажимів, вибір протагоніста. Друга фаза (несвідома) – «визрівання» – «інкубація спрямованої ідеї» – моделювання ним ситуації. Третя фаза (перехід неусвідомлюваного в свідоме) – «пізнання», «поява ідеї, рішення», відповідно, – «інсайт». Четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення, перевірка – відповідно ця фаза відповідає шерінгу. Така аналогія реалізовує основне завдання психології творчості, яке, на нашу думку, доцільно застосовувати в процесі навчання іноземної мови. Навчальний процес за таких умов є рухом у напрямі до розгортання творчих можливостей. У такому випадку засобом дії, яка є основою психодрами, здійснюється формування концептуальної системи мовця.

Слід наголосити ще і на тому, що основою психодрами є рольова гра.

У психодрамі спогади і усвідомлення, стверджує Г. Лейтц, є включеними в гру. Вона знаходить підтвердження своїх досліджень і в працях Х. Гадамера, де наголошено, що гра виявляє істинні проблеми, оскільки в ній «...виходить на світ те, що в інших умовах завжди ховається і є невидимим». У психодрамі гра настільки захоплює протагоніста, що його опори зникають самі по собі. Гра і драма, даючи людині пом'якшені і полегшені дії вчинку, виконують для збудження психічної активності таку ж роль, як і справжній вчинок [5, с. 199]. Водночас, саме рольова гра є головним методичним прийомом, що широко використовується у процесі комунікативного навчання мові. Очевидно, що гра, де «в одній дії реалізуються дві установки: ігрова та реальна», уявний світ бере участь у формуванні реальності, дає можливість людині не лише моделювати себе в певній ситуації, але й через уяву розвивати свою концептуальну систему як сукупність знань, що формуються на основі отриманого досвіду.

Психодрама є засобом створення додаткової реальності. Услід за Я. Морено, під додатковою реальністю нами розуміється комунікативна ситуація, що створюється за допомогою уяви мовця та допомагає йому переживати нові емоції та почуття. Іншими словами, психодрама, особливістю якої є використання ролей, нагадує рольову гру – один із новітніх методів, що набуває популярності в навчальному процесі та вивченні іноземної мови зокрема. Однак створення додаткової реальності передбачає вираження індивідами-суб'єктами навчальної діяльності справжніх емоцій та почуттів, що власне є ключовим елементом використання психодрами як навчального методу.

Таким чином, уява як універсальна якість та здатність людської психіки до створення нових цілісних образів шляхом обробки чуттєвого, інтелектуального, емоційно-сміслового та практичного досвіду є невід'ємним атрибутом творчого процесу, яким стає навчання іноземної мови за умови використання технік психодрами. Більше того, навчальний процес, спрямований на оволодіння іноземною мовою, не лише супроводжується засвоєнням нових лексичних одиниць та граматичних правил, а стає творчим процесом, у результаті якого формуються яскраві образи-сліди досвіду, отриманого в процесі «проживання» у додатковій реальності, створеній засобами психодрами, формуючи у такий спосіб концептуальну систему мовця.

### Література:

1. Журнал практического психолога. [Научно-практический журнал] / гл. ред. А. Г. Лидерс – Москва : ОАО «Центр типография», 2011. – Вып. 4. – 200 с.
2. Зеленов Д. А., Владимиров А. А. Концепт и конструктор как формы виртуальной реальности // Наука и повседневность: языки науки : Материалы Шестой (2003) и Седьмой (2004) межрегиональных научных конференций. – Вып. 6. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2006. – С. 121–131.

3. Карасик, В. В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
5. Лейтц Грете. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Морено / Пер. с нем. – Издание 2-е, испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 380 с. (Современная психотерапия).
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ, 1993, №1. – С. 3-9.
7. Степанов С. Ю. Концепт // Константы : Словарь русской культуры: изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академический проект, 2001. – С. 43-80.
8. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – P. 76-98.