УДК 81’23

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЬЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Наталья Фомина

(*Рязань*)

Стаття присвячена проблемі навчання мовленнєвої діяльності на іноземній мові з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей мовних особистостей тих, хто навчається.

***Ключові слова**: індивідуальні особливості, володіння мовою, іноземна мова, психолінгвістика.*

Статья посвящена проблеме обучения речевой деятельности на иностранном языке с учетом индивидуально-психологических особенностей языковых обучающихся личностей.

***Ключевые слова**: индивидуальные особенности, овладение речью, иностранный язык, психолингвистика.*

The article is dedicated to the problem of foreign language speech activity education with taking into account the individual and psychological peculiarities of linguistic individuality of students.

***Key words**: individual peculiarities, speech mastering, foreign language, psycholinguistics.*

Постановка проблемы. Прежде всего начнем с того, что всем нам хорошо известно: мы тратим очень много учебного времени и в школе, и в

вузе на изучение иностранного языка, но в итоге речью на этом языке никто не овладевает (если брать во внимание неспециализированную школу и неспециальный факультет в вузе). Почему?

Прежде всего потому, наверное, что обучаем мы языку как «мертвой» знаковой системе, т.е. процесс состоит в основном в усвоении фонетического строя языка, правил чтения, в заучивании иноязычных слов, изучении грамматических правил (и исключений из них), причем обычно – в форме переводов с иностранного и с родного. Однако даже если выучить наизусть многие тысячи иностранных слов и прекрасно усвоить грамматику и правила произношения, вряд ли можно рассчитывать на успех: необходимо учиться практической *иноязычноречевой деятельности*, которая является комплексом умений и навыков – говорения, чтения, письма, понимания устной речи на слух (аудирования) в определенных коммуникативных условиях.

Актуальность исследования. Успех обучения этой деятельности – результат многих слагаемых, но основным и самым важным звеном процесса обучения являются не методы, не организация учебного материала и коммуникации, а сам обучающийся. Ее успешность во многом определяется индивидуально-психологическими особенностями обучаемых. В связи с этим преподаватель должен организовывать, направлять и при необходимости корректировать процесс овладения речевой деятельностью на иностранном языке, исходя из психологических особенностей личности каждого: его интересов, мотивов, уровня знаний и умений, способностей, интеллекта и т.д.

Это вполне соответствует основной задаче современного образования – развитию и саморазвитию человека как личности в процессе его обучения.

Цель статьи: презентация подходов к обучению иностранному языку лиц с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

Изложение основного материала. Как известно, у каждого человека – свое “индивидуальное, своеобразное сочетание приемов и способов

деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение и устойчиво характеризующее его в некоторых условиях” [6, с.111].То есть в зависимости от индивидуально-типологических особенностей каждый человек по-своему, как ему удобно, выполняет тот или иной вид деятельности. У школьников и студентов также есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная “стратегия”, от которых в немалой степени зависят продуктивность и успешность их учебной деятельности. И этот индивидуальный стиль учебной деятельности не вправе игнорировать преподаватель, если он хочет, чтобы учебный процесс был для студента менее трудоемким и приносил бы ему (а, следовательно, и преподавателю) больше пользы и удовлетворения.

Предположение о том, что возможны различные пути усвоения иностранного языка основано на некотором формальном выделении двух аспектов языкознания – “речевой деятельности”, характеризующейся процессами говорения и понимания, и “языковой системы”, определяемой словарем и грамматикой [12, с.137], в отношении которых возможна некоторая избирательность при освоении второго языка уже взрослыми людьми [5, с.44].

Б.В.Беляевым [3, с.86] были описаны интуитивно-чувственный и рационально-логический типы владения ИЯ. По его мнению, лицам с *рационально-логическим типом* владения ИЯ легче дается рецептивное или пассивное владение ИЯ (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи), а лицам с *интуитивно-чувственным типом* более доступно продуктивное или активное владение ИЯ. Индивидуальным своеобразием характеризуется также и соотношение между теоретическими знаниями языка и практическими речевыми навыками и умениями. Для одних характерны необходимость теоретического осмысливания языковых особенностей, потребность в грамматическом анализе как воспринимаемой чужой речи, так и своего высказывания (рационально-логический тип), а для других достаточно практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности (интуитивно-чувственный тип). В последнем случае

необходимые языковые средства и правила накапливаются интуитивно в ходе коммуникативной деятельности.

Кабардов М.К. [5, с.46], развивая идеи Беляева, при обучении иноязычноречевой деятельности выделяет коммуникативно-речевой и некоммуникативный типы овладения ИЯ. К*оммуникативно-речевой тип* характеризуется коммуникативной активностью и успешностью в обучении, а *некоммуникативный* – использованием системы некоммуникативных приемов усвоения языковых средств, т.е. лингвистической направленностью и меньшей успешностью в иноязычноречевой деятельности.

У лиц с *коммуникативно-речевым* типом овладения ИЯ наблюдается большая инициативность и постоянная готовность к общению на ИЯ; выраженность невербальных компонентов общения, позволяющих им, особенно на первых порах при дефиците языковых средств, поддерживать контакт; эмоциональность поведения в целом; большая скорость и невербального, и вербального реагирования, некоторая поведенческая импульсивность, относительная легкость понимания и говорения на иностранном языке, особая активность на занятиях по обучению аудированию и говорению, отсутствие боязни допустить ошибки в иноязычной речи, т.е. психологического барьера в общении. У лиц с *некоммуникативным* типом овладения ИЯ отмечается большая приверженность к осознанному теоретическому пути усвоения языка, к языковому анализу как при восприятии чужой речи, так и при порождении собственного высказывания, более учебный характер действий, не способствующий успешному взаимодействию в коммуникативной ситуации: специальные приемы запоминания, использование записей и текстов даже при ответах на вопросы, невозможность отвлечься от собственно учебных процедур. Наибольшую трудность для этой группы представляет процесс аудирования, однако и говорение часто производит впечатление беспомощности, речевое высказывание, как правило, у них предельно

развернуто, с длительным поиском нужных языковых средств. Им требуется развернутый план действий, поэтапность усвоения языка и речи.

Таким образом, *коммуникативно-речевой* тип оказывается более адекватным для интенсивной системы обучения, а лица с *некоммуникативным* типом овладения ИЯ могут быть более успешны в традиционной системе обучения с сознательностью обучения, теоретическим объяснением, сравниванием структур изучаемого и родного языков, поэтапностью формирования языковых навыков и умений, большими интервалами времени на обучение. Общая ориентированность обучаемых с некоммуникативным типом овладения ИЯ на языковую систему, а не на речевую деятельность, по-видимому, связана и с их большими возможностями в собственно лингвистических аналитических задачах, где они показывают более качественные решения с безупречностью формулировок, нестереотипностью ответов, отсутствием или меньшим числом нерешенных задач. Образно говоря, они оказываются “лингвистами поневоле”.

Для *коммуникативно-речевого* типа характерны также более высокие значения объема восприятия и хранения слуховой информации, скорости актуализации запомненного материала, скорости протекания мыслительных процессов, преобладание образно-действенного типа мышления, непроизвольное запоминание, при запоминании образного материала в целом более детальное, целостное воспроизведение (как непосредственное, так и отсроченное). Тогда как у лиц *некоммуникативного* типа при запоминании образного материала более детальное непосредственное воспроизведение и более схематичное отсроченное.

Коммуникативно-речевой тип овладения ИЯ находит большее воплощение в динамической характеристике речи, тогда как *некоммуникативный* (более “фиксированный”) теснее связан с логико-грамматическим строем языка. И, наконец, сравнительно большой объем языковой и речевой продукции характерен для лиц *коммуникативного* типа

в отличие от *некоммуникативного*. В целом речевую деятельность первых можно охарактеризовать понятием “активность”, то деятельность вторых – понятием “сознательная регуляция” [5, с.197].

Основой коммуникативного типа освоения иностранного языка является первосигнальная система регуляции психической активности, более непосредственная, непроизвольная, с преобладанием образно-действенного стиля мышления, а основой некоммуникативного – второсигнальные функции, связанные с произвольной регуляцией, опосредованием и вербальностью мышления [5, с.173].

Нами предложена и апробирована методика многоуровневого, поликомпонентного анализа текста как продукта индивидуальной речевой деятельности [7, с.11], позволяющая определять индивидуально-типические психологические свойства языковых личностей школьников и студентов, в том числе и особенности их саморегуляции, лежащие в основе того или иного типа освоения иностранного языка, в самой учебной деятельности.

По нашему мнению, индивидуальные особенности личности проявляются в речевой деятельности, а точнее в ее продукте – тексте как в собственно лингвистических характеристиках текста (на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях), так и в психологических компонентах речевых действий.

При анализе текста в качестве его *языковых характеристик* выступают объем словаря, определяемый общим количеством слов; лексическая насыщенность (количество значимых слов) и вариативность (неповторяемость слов); правильный отбор лексических единиц, их сочетаемость, а также грамматическая правильность оформления мысли; в качестве речевых – связность и комплексированность (усложненность) высказываний. Содержательно-смысловой уровень высказываний отражается в полноте и точности денотатной схемы, предикативной структуре высказывания, различных смысловых связях и отношениях (действия, признака, состояния, пространства, времени, причины, условия, цели,

следствия), логичности и последовательности повествования, соответствии основной теме.

К собственно *психологическим компонентам речевых действий можно отнести* мотивационный, операционально-динамический, когнитивный, эмоциональный, регуляторно-волевой и продуктивный (А.И. Крупнов). *Мотивы действий* проявляются в субъективации или объективации действий в ситуации, т.е. выборе себя или другого в качестве действующего лица, социоцентрической направленности действий на удовлетворение интересов и желаний других либо эгоцентризме или замыкании на своих личных потребностях и мотивах, а также в коммуникативной ориентированности действий (вопросительности, повелительности и сослагательности). К *операционально-динамическим характеристикам* действий относятся разнообразие, многообразие, оригинальность или стереотипность приемов и способов действий в ситуации, а кроме того, разнообразие используемых языковых средств – объем высказываний и лексическая вариативность. *Когнитивный компонент* характеризуется степенью осмысления заданной темы, анализом ситуации или ее простым описанием. *Эмоциональные характеристики* проявляются в эмоциональной насыщенности текста (количестве эмоционально окрашенных лексических единиц и фраз), эмоциональной окрашенности, модальности субъективно-личных переживаний (преобладании положительных или отрицательных эмоций), а также в оценочности и размерности, отраженных в высказывании, а р*егуляторно-волевые* (активность или пассивность регуляции) – в наличии или отсутствии волевых усилий в действиях, логической последовательности или хаотичности осуществления действий, их планомерности, анализу, а также самоконтроле речевой деятельности (усилениям, уточнениям мыслей). *Продуктивно-результативный компонент* речевых действий определяется их результативностью, успешностью, т.е. точностью, содержательностью, понятностью, логичностью, правильностью и выразительностью речи.

В речевой деятельности, а точнее в ее продукте – речевом высказывании или тексте нами обнаружены следующие «маркеры» различных типов саморегуляции психической активности.

Речевую продукцию лиц с *первосигнально-непроизвольным типом* саморегуляции (более непосредственным, непроизвольным, с преобладанием образно-действенного стиля мышления, сочетающимся с факторами лабильности, слабости активированности нервной системы, в большей мере связанным с функционированием правого полушария) отличают прежде всего конкретность и образность лексики, а также наличие тенденции большего отражения в вопросах отношений состояния, что свидетельствует об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления; свернутость действий, синтетичность мышления, непроизвольная регуляция. Для них характерны большая коммуникативная ориентированность действий в ситуации, внешний, экстериальный тип контроля поведения в целом, проявление слабоволия при определенных обстоятельствах, большая эмоциональная насыщенность текстов, отражение в них характеристик оценочности и размерности, смысловых категорий, характеризующих причинно-следственно-условно-целевые отношения и отношения состояния, больший объем и комплексированность текстов. Также с первосигнально-непроизвольной саморегуляцией психической активности можно соотнести большую цельность и комплексированность высказываний, что объясняется большей целостностью восприятия, синтетичностью мышления, а в речевой деятельности – направленностью преимущественно на “речь”. Тексты очень распространены, многословны, им свойственна большая лексическая насыщенность (количество однократно употребленных слов), что подтверждает большую речевую активность, направленность на общение их авторов. Лиц с *второсигнально-произвольным типом* саморегуляции (связанным в большей степени с функционированием левого полушария, преобладанием второсигнальных функций, с опосредованием, вербальностью

мышления (Кабардов М.К.,1983) характеризуют нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц; больший лексический запас; полнота охвата ситуации (актуализация большего количества глаголов-предикатов, несущих основную смысловую нагрузку по теме, составление более подробных, детальных планов действий); умение заранее планировать свои действия, развернутость действий, аналитичность мышления, произвольность регуляции; большая логичность и последовательность при переходах от одних пунктов программы к другим. Их отличают меньшая коммуникативная ориентированность действий, внутренний интернальный тип локуса контроля, детальное планирование действий и четкое следование намеченному плану, меньшая эмоциональная насыщенность и значительно меньший объем текстов. Лица с *второсигнально-произвольным типом* показывают лучшие способности в выборе средств формирования и формулирования мысли, демонстрируя лучшее владение языком. Их тексты более связаны, правильны в грамматическом и речевом отношении, поскольку их внимание в основном направлено на “язык”, а не на “речь” [7, с.24].

Вместе с тем, не следует забывать, что, хотя индивидуальный стиль деятельности, и в том числе деятельности по овладению иностранным языком, типологически обусловлен, на него можно влиять, способствовать его формированию, совершенствованию. В связи с этим преподаватель не только должен подобрать приемы и способы обучения в соответствии с индивидуальной стратегией учащихся, но и предусматривать работу по корректировке индивидуальной стратегии каждого обучаемого, если ей присущи черты, мешающие оптимально усваивать учебный материал, и по формированию индивидуальной стратегии, если она еще не выработана [2, с.7]. Зная индивидуально-типологические особенности обучающегося, преподаватель может предлагать приемы и способы работы, соответствующие его особенностям, которые тот будет брать в свой актив, и тогда в процессе деятельности будет происходить формирование

способности. Таким образом преподаватель будет учить студента учиться, формируя его индивидуальный стиль учебной деятельности, который и приведет к положительным результатам.

Каким же образом преподаватель может помочь каждому овладеть языком, раскрывая, формируя и совершенствуя его личностный способ овладения им, включая в учебный процесс всю личность говорящего, всю совокупность ее психических ресурсов в единстве социального и индивидуального?

При работе со студентами, у которых преобладает *некоммуникативный метод освоения неродного языка,* следует предусматривать задания, раскрывающие и развивающие их лингвистические, аналитические (логические) способности. Например, анализ тех или иных языковых явлений, обоснование выбора тех или иных лексических единиц или грамматических конструкций, сопоставление с родным языком (или языком-посредником), различные письменные формы работы (составление планов, реферирование, аннотирование и т.п.), широко использовать наглядность в виде схем, символов и т.д. При проведении зачетных, экзаменационных работ, различных “срезов” уровня знаний и сформированности навыков и умений учитывать психодинамические скоростные характеристики этих студентов и сравнительно небольшой объем речевой продукции.

В то же время, помня об их преимущественной направленности на “язык”, а не на “речь”, а также небольшой коммуникативный активности, помочь преодолеть психологический барьер в учебном (и неучебном) общении. Преподавателю желательно, с одной стороны, не увлекаться, не ограничиваться коммуникативным методом обучения, не адекватным их индивидуальности, с другой, – ненавязчиво и корректно включать таких студентов в коммуникацию, не ограничиваясь общением только с активными и всегда готовыми вступить в контакт студентами - “первосигнальниками” (как это часто бывает). Определенную роль в развитии активности и

общительности этих студентов может сыграть создание положительного эмоционально- психологического климата в группе, опора на то положительное, что есть в каждом, создание атмосферы “равнопартнерского сотрудничества” (выражение И.А.Зимней) преподавателя и обучаемых и т.п. Проведение различных видов внеаудиторной работы облегчает общение и вызывает положительные эмоции. И еще на один важный с психологической точки зрения момент следует обратить внимание: обучаемый не будет (не может) говорить на иностранном языке, не испытывая коммуникативной потребности в этом. Следовательно, формирование мотивационного компонента речевой деятельности – необходимое условие учебного процесса и “мобилизации энергии, творческой инициативы и активности обучаемого” [10, с.48]. А положительную мотивацию учения можно формировать только с учетом внутренних и внешних, социально- и личностно значимых мотивов каждого студента.

При организации учебного процесса на занятии преподаватель, конечно, может опираться на студентов, для которых более адекватен коммуникативный метод освоения языка (в ходе коммуникации). Однако при этом он должен умело и незаметно управлять процессом общения, придавая ему нужное направление, интенсивность и т.п., предупреждая и снимая трудности. Следует принимать во внимание такие характеристики эмоциональной сферы этой группы студентов, как эмоциональность, частая смена настроения, повышенная чувствительность. Поэтому надо быть очень осторожным в оценках их деятельности (которых они, кстати, очень ждут и которыми дорожат).

У студентов с коммуникативным типом менее развиты умения логически рассуждать, планировать свои действия, анализировать их, управлять собой и т.п., поэтому им целесообразно предлагать задания, способствующие их формированию. Например, при подготовке высказывания на заданную тему наши предтекстовые задания: назвать слова, являющиеся маркерами ситуации, основные глаголы-предикаты, составить

план (вопросный или номинативный), требующие поэтапной работы, постепенно усложняющиеся, помогут упорядочить, дисциплинировать языковое мышление этих студентов. Преподаватель может составить и предложить студентам денотатную схему по отдельным ситуациям общения, что даст обучаемым возможность проанализировать свой текст, сравнив его со схемой, и будет способствовать развитию их самоконтроля за полнотой и точностью отражения действительности в языковом сознании, т.е. будет формировать саморегуляцию речевого поведения [4, с.155].

Можно и полезно подбирать для студентов этой группы специальные задания, развивающие их личностные волевые качества: повышенной трудности (но посильные), требующие формально-языкового анализа, нестереотипного решения и т.п. По достоинству оценивая их успехи в иноязычноречевой деятельности (большой объем высказываний, их усложненность, высокий темп говорения и т.д.), необходимо обращать особое внимание на правильный отбор лексики и грамматическую правильность оформления мыслей при продуцировании высказывания. Учитывая устойчивые образные особенности памяти, для запоминания учебного материала желательно использовать зрительную и слуховую наглядность.

Выводы. Таким образом, при организации учебного процесса по овладению речевой деятельностью на иностранном языке преподавателям необходимо учитывать различные индивидуально-психологические особенности личности обучающихся и на этой основе способствовать ее дальнейшему развитию в оптимальных для нее условиях, поскольку характер выполнения учебной деятельности не только во многом определяется их индивидуально-психологическими особенностями, но в то же время сам определяет формирование и проявление этих особенностей в процессе обучения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения. // Психология личности. Т.2. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Изд.Дом «Бахрах-М», 2000.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Под ред. А.А.Леонтьева. – Саратов, 1987.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
5. Кабардов М.К.Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения): Дис… канд. психол. наук., М., 1983.
6. Климов Е.А., Мерлин В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Сов. Педагогика. – 1967. – № 4.
7. Мирошкина (Фомина) Н.А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук., М., 1992.
8. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж, 1983.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985.
10. Соболева В.С. Страноведение как один из факторов реализации индивидуальных способностей иностранных учащихся // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета. – М.: УДН, 1985. – С.88-94.
11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
12. Щерба Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.