

Министерство образования Республики Беларусь
Полоцкий государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Методические указания

**по дисциплинам
«Психология» и «Методика преподавания иностранного языка»
для студентов 1-5 курсов
специальностей П.02.07, П.02.08, П.02.09**

Новополоцк 2000

Одобрены и рекомендованы к изданию
Методической комиссией историко-филологического факультета

Кафедра педагогики, психологии
и методики преподавания иностранных языков

Составитель:

А.В. КОНЫШЕВА, канд. педагог. наук, доцент

Рецензенты:

кафедра психологии Смоленского гуманитарного университета
(В.В. СЕЛИВАНОВ, канд. психолог. наук, доцент, зав. кафедрой)
Л.А. ЗЕЛЕНЬКОВА, ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1. Желание овладеть предметом

Общее мнение психологов сводится к тому, что желание овладеть изучаемым предметом очень важно. Мы учимся лучше, когда хотим научиться. Без желания овладеть предметом никакое повторение не дает нужных результатов. Повторение должно сочетаться с твердым намерением удержать в памяти то, что выучено. Когда не хватает желания удержать выученное в памяти, тот или иной факт можно вспомнить лишь случайно. Желание овладеть предметом повышает интерес к изучаемому материалу, тогда как отсутствие желания влечет за собой безразличное отношение к нему.

Успех всякой умственной деятельности зависит, главным образом, от того, насколько такая деятельность сочетается с желанием овладеть предметом. Одним из основных, если не самых главных, условий успеха является необходимость побуждать каждого учащегося сделать все возможное для достижения цели. Чем больше желание достичь прочного, а не преходящего успеха, тем скорее приходит желанный успех. Прочный успех в изучении языка невозможен без твердого намерения добиться его.

Можно повторять материал неограниченное количество раз и ничего не запомнить.

Певцы часто не знают слов песни, которую они исполняют в течение многих лет, так как не стараются запомнить их. Опытные преподаватели точно так же относятся к материалу, который они считают неинтересным или не стоящим того, чтобы его запомнить. Даже если учащиеся пересказывают один и тот же материал бесконечное количество раз, преподаватель не помнит его, так как не старается запомнить. Когда учащиеся занимаются без серьезного желания овладеть предметом, результат почти равен нулю.

Желание не может появиться из ничего. Его не может быть, когда нет цели. Чтобы намерение и желание могли стать действительными, нужна определенная цель. Следовательно, в любом курсе обучения прежде всего нужно четко определить цель. Вообще, можно сформулировать правило, по которому осознание задачи должно находиться в тесном соответствии с характером успеха, которого мы ожидаем. Необходимо ясно понимать как задачу в целом, так как и цель конкретного задания.

Постоянные наблюдения показывают, что гораздо легче добиться успеха тогда, когда каждое отдельное задание рассматривается как часть общего, а не как самостоятельное задание. Сознание того, что общая задача гораздо шире, невольно и подсознательно заставляет учащихся концентрировать свои усилия на изучаемом предмете. Когда же учащийся не знает конечной цели обучения, он прибегает к сравнительно легкому способу удовлетворить предъявляемые ему требования и дословно заучивать материал либо по учебнику, либо по объяснению, данному преподавателем в классе. И в том, и в другом случае он может заучить бессмыслицу, попасть в просак, как попадают в просак взрослые люди, легко перебрасывающиеся модными заученными словами, смысл которых они не понимают.

Нельзя, однако, думать, что только учащийся выигрывает от понимания конечной цели обучения, учитель выигрывает тоже. Сформулированная учителем цель обучения заставляет его четко и ясно направлять свои усилия на то, чтобы ее достичь. Ему

необходимо определить важность каждого этапа обучения и даже каждого упражнения, его логическую и психологическую значимость в организации учебного материала. Он будет стремиться к тому, чтобы равномерно распределить время на все виды речевой деятельности на каждом этапе работы в продолжительном курсе обучения и сосредоточить все внимание на том из них, овладение которым является целью обучения в кратком курсе. У него также будет стремление систематически планировать свою работу и тщательнее выбирать приемы, которые в совокупности составят его метод преподавания. Он не даст домашнее задание второпях, когда звонок уже прозвенел, а продиктует его и даст пробные пояснения, столь необходимые всем учащимся независимо от возраста. Такое задание не покажется классу случайным, данным наобум; учащиеся поймут, что оно является маленькой, но необходимой частью, выполнение которой связано с осуществлением общей задачи всей четверти, семестра или года. Учащийся, таким образом, осознает тесную связь отдельного урока с полным курсом обучения. Он знает, к чему следует быть готовым на каждом уроке и на выпускном экзамене. Он понимает, что ему нужно заниматься не для того, чтобы отвечать учителю на следующий день, а для того, чтобы приобрести определенные умения и навыки. Короче говоря, исчезает бесцельное преподавание и бесцельное изучение, каждый урок, каждое задание становится умным, хорошо обдуманным шагом по направлению к определенной цели.

Значение желания овладеть предметом и значение знания общей задачи особенно увеличивается, если время от времени определять свои сильные и слабые стороны и узнавать, насколько и как быстро ты продвинулся вперед. Известно, что при ежемесячных контрольных работах учащиеся усваивают материал по некоторым предметам в два раза быстрее, чем тогда, когда контрольные работы не проводятся. Объясняется это тем, что контрольная работа ясно показывает, как быстро учащиеся продвигаются вперед в овладении предметом. Из личного опыта автору известно, что учащиеся, выполняющие контрольные работы на каждом четвертом занятии или после окончания какого-либо раздела, продвигаются вперед гораздо быстрее, чем те, которые таких работ не выполняют и сдают только экзамены в конце курса обучения.

Большую эффективность контрольных работ объяснить нетрудно. Учащийся знает свои слабые места и старается ликвидировать их путем повторения и систематических упражнений. Ему известно, какое место он занимает среди учащихся своего класса, и это вызывает в нем желание соревноваться. Если контрольная работа показывает, что он отстает по какому-то разделу, то через неделю или две он скажет преподавателю, что теперь он мог бы сделать эту работу намного лучше. Класс, который плохо справился с контрольной работой, данной на какой-либо, обычно трудный, раздел, напоминает преподавателю, что он обещал повторить контрольную работу по этому разделу.

Понимание того, что некоторые определенные навыки и умения уже приобретены, равно как и понимание объема приобретенных знаний, является чрезвычайно важным стимулом, побуждающим учащегося превзойти ранее достигнутые успехи.

Контрольная работа заставляет учащегося пополнять и совершенствовать свои знания, помогает из простого хотенья выработать твердое желание непременно овладеть предметом; она позволяет оценить результаты по принятой системе оценок, она нацеливает учащегося на овладение предметом, на конечную цель курса обучения. То, что постоянное повторение дает хорошие результаты, верно лишь наполовину. Хоро-

ших результатов можно добиться только повторением в сочетании с настойчивостью и усидчивостью.

В действительной же практике преподавания иностранного языка контрольная работа - явление сравнительно редкое, так как принято считать, что это пустая трата времени, хотя на самом деле это большая экономия времени. Особенно рекомендуется давать работу, отпечатанную на компьютере или на машинке. Опытный преподаватель терпеливо, не жалея времени, может подготовить контрольную работу по любому тексту, который ему подойдет. Маленькая контрольная работа или часть какой-то большой контрольной работы обычно выполняется за 4 - 8 минут лучшими учащимися, 12 - 24 минуты - самыми слабыми. Затем учащиеся обмениваются работами и исправляют их тут же в классе. Наиболее трудные места преподаватель исправляет сам. После такой контрольной работы учащемуся становится ясно, что надо повторить, а преподавателю - над чем надо еще работать.

Контрольная работа, состоящая из 25 вопросов, может быть написана и исправлена в классе в течение приблизительно двадцати минут. Такие заранее напечатанные контрольные работы, насколько мне известно, были использованы при обучении немецкому языку, хотя сама идея применения таких контрольных работ известна с давних пор.

Без ясного понимания цели намерение и желание не могут в полной мере влиять на процесс усвоения предмета. Без точного знания того, как вы успеете, какие у вас слабые и сильные стороны в вашей подготовке, едва ли может возникнуть желание совершенствовать свои знания и овладеть предметом. Выражаясь более образно, можно сказать, что никто не отправился к месту назначения, которое ему неизвестно, и никто не может изжить свои недостатки, пока ему на них не укажут. Когда имеется сильное желание овладеть предметом, внимание и ассоциативные связи могут оказать большую услугу.

2. Внимание и ассоциативные связи

Память, по определению психологов, есть способность ума сохранять опыт и воскрешать то, что хранится в нем. Способность удерживать и воскрешать в памяти впечатления, переживания и мысли зависит главным образом от двух умственных процессов: запечатления, в котором принимает участие направленное внимание, и постоянного воспроизведения, которое возможно благодаря имеющемуся богатству ассоциаций.

Силу внимания можно сравнить с лучом света. Луч света может быть рассеянным, и тогда он осветит сразу несколько объектов, или его можно направить на одну маленькую точку объекта. Когда мы стремимся запомнить звучание, графическое изображение или значение слова, внимание концентрируется именно на нем. Мы пытаемся исключить все посторонние раздражители внешнего и внутреннего порядка. Короче говоря, мы концентрируем все внимание на этом слове и таким образом значительно усиливаем четкость и яркость впечатлений.

Без внимания нельзя связывать старые впечатления с новыми. В некотором смысле внимание есть мать ассоциативных связей. Оно позволяет сравнивать, взвешивать и тщательно исследовать часть целого, связывать каждое новое впечатление, полученное таким образом, со старым. Запоминая новое слово, мы автоматически связы-

ваем его с впечатлениями своего прежнего языкового опыта. Связь, в которую вступает новое слово, зависит от нашего недавнего языкового опыта в родном или иностранном языке. В любом случае возникает и устанавливается определенная связь. Возникают новые ассоциации: по сходству, смежности или контрасту.

Психологи говорят об ограниченности поля сознания. Практически это выражается в том, что человек на данном отрезке времени может сосредоточить внимание лишь на каком-то одном виде деятельности или вопросе. Есть, конечно, люди, умеющие читать на память вслух одно стихотворение и повторять про себя другое, писать одно предложение и произносить другое, читать наизусть стихи и одновременно делать подсчеты на бумаге. Однако такие люди встречаются чрезвычайно редко; их умение появилось в результате упорной тренировки, а сами они являются исключением из общего правила.

Вильгельм Вунд на основе длительного и тщательно проведенного исследования говорит, что он мог чрезвычайно редко зафиксировать два четких впечатления, возникающих одновременно: одно через зрение, другое через слух. Можно сделать вывод, что Цезарь, который, говорят, мог диктовать четыре письма одновременно и еще писать пятое, обладал способностью быстро переключать внимание с одного объекта на другой, а не способностью сосредоточивать внимание на пяти объектах одновременно. Так как объем внимания ограничен, нам совершенно понятно, почему оно быстро меняет объекты. Внимание, точно странник, не знающий усталости; оно не задерживается надолго на одном месте и останавливается лишь там, где ему интересно. Нельзя удерживать внимание на одном объекте в течение продолжительного времени. И уж если нам хочется сосредоточить внимание на данном объекте, то необходимо постоянно менять, находить и рассматривать новые стороны этого объекта. Необходимые условия устойчивого внимания к данной теме или мысли заключаются в том, что мы неустанно раскрываем предмет все шире и глубже и поочередно рассматриваем различные его стороны и устанавливаем их взаимосвязь. Мы последовательно сосредоточиваем внимание то на образе слова в целом, то на элементах, в него входящих, т.е. согласных, гласных или слогах; то на написании слова, на его функции в предложении, на его значениях, на его месте в группе слов одного корня или основы и, наконец, на некоторых данных, относящихся к его истории. В этом отношении человек устроен так, что даже серьезный учащийся делает ошибки в иностранном языке, потому что при интенсивном изучении языка (т.е. когда нужно овладеть языком за короткий срок) используются все потенциальные возможности внимания и памяти, и они работают с очень большой нагрузкой.

При индуктивном и дедуктивном методах обучения (термины часто употребляются весьма свободно и необдуманно) в целях прочного усвоения языка очень важно направлять внимание на характерные его особенности и создавать устойчивые ассоциативные связи.

Слово *«индуктивный»* произошло от латинского *inducere*, что означает *«вводить в»*. Его антонимом является слово *«дедуктивный»*, произошедшее от латинского *deducere*, обозначающего *«выводить из»*. При индуктивном методе преподавания учитель направляет внимание учащегося непосредственно на специфические особенности языка. Например, какой-то связанный учебный текст включает все формы и конструкции языка, которые нужно усвоить учащимся. Преподаватель направляет их внимание на эти

формы и конструкции путем ряда тщательно продуманных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Каждый вопрос направляет внимание учащегося на одну какую-нибудь сторону языкового явления, и ответы, даваемые учащимся, шаг за шагом подводят их к выводу, который формулируется как грамматическое правило.

При дедуктивном методе обучения внимание учащегося сосредоточено на правиле, иллюстрируемом одним или несколькими примерами, затем из слов на основе данного правила строятся предложения.

Индуктивный метод - аналитический. При этом методе преподавания учащемуся приходится наблюдать, анализировать какие-то формы в языке, а затем на основе анализа и наблюдения выводить правила. При дедуктивном методе сразу дается правило, найденное индуктивным путем, и по этому правилу строятся предложения. Индукция позволяет выводить правило, дедукция - применять его. Дедукция начинается там, где кончается индукция.

Если преподаватель начинает с дедукции, то он тем самым исключает метод индукции.

При помощи вопросов, задаваемых в определенной последовательности и составленных таким образом, чтобы обратить внимание учащихся на различные стороны рассматриваемого явления, преподаватель подводит учащихся к формулировке правила. Например:

1. Вчера мы установили путем наблюдения и анализа, что в предложении *Ich gehe jetzt* прямой порядок слов. Какое место в этом предложении относительно друг друга занимают подлежащее и сказуемое? (Учащийся: «На первом месте стоит подлежащее, на втором - сказуемое»).

2. Какое место в предложении занимают подлежащее и сказуемое относительно друг друга? (Учащийся: «В этом предложении сказуемое стоит на первом месте, а подлежащее на втором»).

3. Начинается ли это предложение с подлежащего? (Учащийся: «Нет»).

5. Как видно из примера, предложение не начинается с подлежащего. Какой порядок слов мы называем обратным? (Учащийся: «Это такой порядок слов, при котором предложение начинается не с подлежащего».) Ответ правильный. Правило выведено методом индукции (анализа). Дедукцию (синтез) можно теперь использовать в качестве основы для выполнения большого количества упражнений.

Описанный *метод индукции* гораздо важнее и имеет большее значение, чем умение, не задумываясь или почти не задумываясь, повторить фразу или предложение - прием, который многие учителя считают единственной формой индуктивного введения материала. Обучение индуктивным методом эффективно потому, что учащийся осознает, чему его учат. Его внимание направлено на одну сторону изучаемого явления языка. Он сравнивает, анализирует, устанавливает различие. Правило языка выводится общими усилиями всего класса и при его участии, а все, что приобретается путем серьезной умственной работы, запоминается гораздо легче и прочнее удерживается в памяти, чем то, что приобретается учащимися при их пассивном участии.

Очень важен в этой связи *эксперимент*, показавший, что материал, введенный при активном участии учащихся, усваивается ими в десять раз лучше, чем материал, введенный при пассивном их участии. Удивительно, насколько мы внимательны к тому, на что специально обращают внимание, и насколько наши ассоциации зависят от

сравнений, которые нас просят привести. Сократ, мудрейший из греков, никогда не отвечал на вопросы учеников. Он задавал вопросы, направлявшие внимание на существенные стороны явления, интересовавшего ученика. Он всегда заставлял ученика мыслить ясно и подводил его к тому, что он сам отвечал на свой вопрос. Сократ дает образец того, как надо обучать. Позднее Песталоцци настаивал на том же, а именно: не нужно говорить ученику того, что он может узнать сам. Современные психологи высказывают ту же мысль.

Индукция и дедукция играют серьезную роль во всех умственных процессах. Нам часто приходится слышать об индукции как методе преподавания потому, что этот метод, с одной стороны, эффективен, с другой - труден и редко используется.

При анализе процессов, происходящих в мозгу учащегося на начальных уроках языка, видно, насколько связаны между собой индукция и дедукция. Учитель произносит слово. Учащиеся пытаются воспринять его в целом. Эта попытка представляет собой и анализ, и синтез. Мы сравниваем звуки иностранного слова с похожими или близкими звуками родного языка (анализ) и пытаемся воспроизвести эти звуки как можно ближе к произношению учителя (синтез).

Преподаватель помогает нам освоить каждый согласный, полугласный звук, простые и сложные гласные, входящие в слово. Он объясняет физиологию каждого звука (анализ), произносит его (синтез). Он сравнивает их с ближайшими звуками родного языка или другого иностранного языка и противопоставляет их друг другу (анализ и синтез). Затем учащийся произносит их (синтез). Преподаватель обращает внимание учащихся на сделанные ошибки (анализ и синтез). Учащиеся произносят слово снова (анализ и синтез). Затем он дает учащимся слог, представляющий собой сочетание из нескольких согласных с одной гласной. Он постоянно направляет внимание учащихся на элементы, то на целое. И когда преподаватель закончил объяснение слова, он знает, что учащиеся дома повторят тот же процесс непрерывного чередования анализа и синтеза при выполнении задания. Процесс чередования анализа и синтеза происходит не только при работе со звуком и буквой, но и при работе со словосочетанием, простым и сложным предложениями. Полное понимание целого возможно без тщательного анализа его частей, без скрупулезного сведения их в единое целое. Недостаточное или не полное понимание материала ведет к бессмысленному его заучиванию, что, не считая психологических опытов, является поистине печальным явлением.

Полное понимание содержания и особенно логических связей между словами, частями предложения и отдельными предложениями является не только самым необходимым, но и неотъемлемым звеном в изучении и усвоении языка. По-видимому, легкость усвоения находится в прямой зависимости от понимания изучаемого материала. За одно повторение можно выучить в десять, а то и в тридцать раз больше слов, если они входят в какое-то стихотворение, чем если они даются изолированно, вне связи друг с другом. Поэзия запоминается в девять раз быстрее, чем бессмысленные слогги.

Ассоциации и их огромное значение в логически связанном материале стали твердо установленными принципами.

Ассоциативные связи можно также с успехом использовать при составлении соответствующего рабочего словаря. Эту работу можно сделать за сравнительно короткое время. Принцип основан на том, что в каждом языке имеются гнезда слов, группирующиеся вокруг одного корня по более или менее твердым правилам.

Французский: beau - la beaute - embellir

Немецкий: schon - die Schonheit - verschonern

Испанский: bello - belleza - embellecer

Пользуясь ассоциативными связями такого порядка, словарь в тысячу единиц можно увеличить примерно до трех тысяч.

Лучше всего, конечно, такую работу проводить на тексте при аналитической проработке его в классе. В тексте слова органически и логически связаны в единое смысловое целое. В идеальном случае нужно каждое производное слово или слово одного корня еще раз употребить в осмысленном предложении. Однако и объяснение правил словообразования может оказать помощь учащимся. Особенно это полезно тогда, когда учащийся овладел первой тысячей слов благодаря частому использованию их в практической деятельности, будь то чтение, говорение или письмо.

Полезны также ассоциации при объяснении похожих или близких по значению слов: schon - hubsch; beau - joli; bello - lindo или при объяснении нового слова через посредство уже знакомых слов; значение слов bellen, aboyer или ladrar становится понятным само по себе, если разумно связать их с уже знакомыми словами: *die Kuh muht, die Katze mieut, der Hund bellt; la vache mugit, le chat miaule, le chien aboie; ei gato maulla, la gallina cacarea, el perro ladra.*

Тот, кто в процессе обучения достиг такой стадии, на которой он может пользоваться одноязычным толковым словарем, знает, как быстро с этого времени он продвигается вперед. Объясняется это острым интересом к неизвестным словам и тем, что неуверенность в значении слова проходит, как только оно найдено в *Larousse*, а также с чувством огромного облегчения, которое испытывает человек после освобождения от неуверенности, и пришедшим на смену ему чувством удовлетворенной любознательности. Объясняется это также и тем, что между словами, которые уже стали нашими давними друзьями, и новыми словами возникают соответствующие ассоциативные связи, которые находят свое выражение в законченных предложениях. Другими словами, как только мы достигаем стадии, на которой наше внимание может быть полностью сосредоточено только на иностранном языке и ассоциативные связи прокладывают себе путь внутри иностранного языка, мы покорили вершину трудностей и достигли равнины, которая тоже имеет подъем, но очень приятный и многообещающий.

Гете однажды назвал внимание величайшей способностью. Ассоциацией, вероятно, можно назвать способность ума сохранять знания, добытые вниманием. Однако ни внимание, ни ассоциации несколько не умаляют значение повторения, ибо даже яркие впечатления и самые сильные ассоциации не задерживаются в памяти надолго, если они встретились только раз и оставили в сознании единственный след.

3. Повторение

Очень широко распространено мнение, что способность памяти забывать является отрицательным качеством, недостатком ее. На самом деле это такое же важное качество, как и способность памяти запоминать. Жизнь стала бы невыносимой, если бы человеческая память не обладала свойством забывать. Мудрость человека вряд ли могла бы существовать, если правильно то, что мудрость - это общий итог того, что давно прошло и забыто. Память обладает свойством запоминать постольку, поскольку

она обладает свойством забывать. Без забывания невозможно было бы и запоминание. Таким образом, за исключением определенных случаев, способность забывать является не болезнью памяти, в условии ее здоровья и правильного функционирования. Забывание есть физиологическая необходимость.

Мы начинаем забывать, как только оталекаемся от данного предмета и переносим внимание на другой предмет или мысль. Более ранние впечатления стираются, внимание на них не задерживается, их вытесняют или заменяют новые впечатления или мысли. Выражаясь языком физиологов, способность памяти забывать можно назвать большой силой, нарушающей и уничтожающей пути, проложенные в нервной системе впечатлениями и упражнениями. Забывание и неупотребление - синонимы.

Благодаря исследованиям Германа Эбингауза имеется возможность определить с научной точностью быстроту, с которой запоминаются или забываются различные явления. Несмотря на то, что книга Эбингауза появилась еще в 1885 г., а дальнейшие исследования несколько усовершенствовали методы, разработанные в ней, его открытия в целом не подверглись большим изменениям. На первый взгляд кажется, что процесс забывания протекает так быстро, что вызывает тревогу. Однако Эбингауз на примере запоминания слогов обнаружил, что быстрота забывания в течение первых двадцати минут равна скорости забывания в течение последующих тридцати дней. Радославевич нашел, что его ученики, хорошо выучившие стихотворение и рассказавшие его два раза, забывают за первые два дня столько же, сколько за последующие двадцать пять дней. Чтобы запомнить последовательно 7 слогов, достаточно прочитать их один раз, чтобы выучить в определенной последовательности 12 слогов, нужно повторить их 17 раз; заучивание 16 слогов потребует 30 повторений; заучивание 24 слогов - 44 повторения; заучивание 36 слогов - 55 повторений. Через двадцать минут, после того как выучены 13 слогов, 41,8 % от общего количества выученных слогов забываются. Через час забываются 55,8 %; через 8,8 часа - 64,2 %; через 24 - 66,3 %; через 48 часов - 72,2 %; через 6 дней - 74,6 %; через 31 день - 78,9 %.

Мейман считает такие результаты неправдоподобными с точки зрения жизненного опыта. К сожалению, более поздние исследования не внесли ничего нового и не изменили кривую запоминания, выделенную Эбингаузом.

Единственным утешительным выводом, сделанным Эбингаузом, является вывод, подтверждаемый убедительными опытами, о том, что ранее выученный материал, но забытый настолько, что его не могут не только воспроизвести, но и даже узнать, при повторном усвоении запоминается значительно быстрее. Насколько велика экономия времени в этом случае, могут рассказать опытные преподаватели, ведущие повторительные курсы, на которых учатся те, кто ранее прослушал какой-то курс иностранного языка; они решили «обновить» знание языка, который они считали давно и полностью забытым.

Единственным действительным способом, предотвращающим или замедляющим забывание, является повторение. Все, что мы воспринимаем один раз, мы забываем. В то же время любой процесс или любая деятельность, которые имели место один раз в организме, нерве, мускуле или даже в простой клетке или группе клеток, оставляет после себя след в памяти, некоторое предрасположение к процессу, деятельности такого рода. В результате тот же процесс или та же деятельность при повторении протекает легче и с меньшей затратой энергии. Таким образом, какой-то элемент механического повторения должен играть известную роль во всяком усвоении. Даже если ма-

териал, когда-то усвоенный, частично сохранился в памяти, наши впечатления, вероятно, растворяются в других впечатлениях до тех пор, пока мы не затратим специально время на то, чтобы сравнить эти впечатления с теми, которые были получены первоначально.

Эффективность частого повторения определяется личной наблюдательностью и опытом каждого. Чем больше число повторений, тем устойчивее и точнее впечатление, оставляемое в памяти. Естественно, что большая концентрированность внимания, вызываемая интересом, должна в результате привести к более быстрому и безошибочному воспроизведению, но так как концентрированность внимания выступает в качестве заменителя повторения, то усвоение является менее устойчивым. Однако повторение становится менее и менее действительным, если оно сопровождается большим желанием усовершенствовать свои знания. Последние исследования в этой области показывают, что механическое, неосознанное повторение совершенно бесполезно.

Многочисленные опыты, проведенные с целью определения, насколько эффективно повторение материала через определенный промежуток времени, позволили вывести закон, известный как *закон заучивания, распределенного во времени*. Согласно этому закону никогда нельзя получить положительные результаты, если пытаться овладеть каким-то материалом одним длительным усилием. Для каждого вида усвоения и характера материала существует свое оптимальное число повторений, распределенных определенным образом во времени. Оно в свою очередь может быть различным для каждого индивидуума.

Уместно, вероятно, привести несколько утверждений опытных исследователей в этой области: повторение дает лучшие результаты, когда оно тесно следует за первыми впечатлениями. Вообще самым экономным способом удержать в памяти выученный однажды материал является повторение его в тот момент, когда он начинает забываться. Повторение должно проводиться как можно чаще в пределах данного курса. Одно и то же количество времени можно использовать с большей пользой, если отвести часть времени на первичное изучение материала, а часть - на двукратное беглое повторение, чем отвести все время на тщательное первичное изучение в течение одного промежутка времени. Любое количество повторений, отделенное друг от друга по времени, лучше чем цепь повторений, следующих непосредственно одно за другим.

Повторение также необходимо для процесса обучения, как дыхание для жизни. Новые речевые навыки могут образоваться только в результате многократного повторения, сочетающегося с желанием добиться прочного успеха. Учащиеся колледжей и даже средней школы очень много выиграют, если им объяснить, что забывание - естественный процесс и что повторение - единственный способ сохранить в памяти выученное. Учащиеся работают лучше, когда преподаватель верит, доверяет им, говорит: «Вы должны!». Сведения о памяти, сообщаемые студентам время от времени в связи с трудностями изучаемого материала, очень полезны и всегда оказывают хорошее влияние на отношение учащихся к изучаемому предмету. У них по крайней мере появится желание повторять материал. Они, может быть, даже осуществят свои добрые намерения. Учащиеся будут смотреть на предстоящие экзамены как на проверку суммы знаний и навыков, приобретенных на протяжении всего курса обучения, поймут вред зубрежки, и это избавит их от горечи провала на экзаменах. Вместе с тем они значительно облегчат положение преподавателя, который не понимает, почему его ученики не продвигаются вперед.

Самым большим преступлением в преподавании иностранного языка является такое преподавание, при котором урок изучают один раз, а потом все пускается на самотек. Природа никогда не отступает от своих законов. Урок, выученный лишь однажды, полностью забывается, время на его изучение оказывается истраченным попусту. Повторение не только так важно, как объяснение, но возможно даже важнее его, так как оно обеспечивает более прочное запоминание. План повторения каждого раздела должен быть подготовлен в начале курса обучения. Все детали такого плана выполнить очень трудно, но он явится постоянным напоминанием учителю о настоятельной необходимости систематического повторения.

Гласные, согласные, сложные гласные, носовые, губно-губные и все трудные звуки или звукосочетания, встречающиеся в уроке, в части урока или в нескольких уроках, можно объединить таким образом, чтобы трудности произношения устранились путем повторения звуков в различных словах и словосочетаниях.

Для выработки правильного произношения и беглости чтения рекомендуется давать специальное задание по ранее пройденному и тщательно отработанному материалу, чтобы добиться выразительного чтения. Преподаватели фонетики пользуются упражнениями на повторение, в то время как другие совершенно пренебрегают таковыми результатами. Результаты, получаемые от ежедневных кратких повторений, настолько очевидны, что опытный фонетист сразу может сказать, используются в проверяемом классе упражнения на повторение или нет.

Словарь, необходимый для чтения, лучше всего повторяется при многократном чтении страницы, главы, книги. Текст читается столько раз, сколько нужно для того, чтобы значения слов и идиоматических выражений возникали мгновенно. Словарь для активного владения, с другой стороны, лучше всего усваивается при выполнении таких упражнений, которые обеспечивают переход от пассивного восприятия к активному употреблению его. Короче говоря, мы овладеваем словарем в процессе употребления его в том виде речевой деятельности, которым мы хотим овладеть.

Тексты, построенные на строго ограниченном количестве слов и идиоматических выражений, с обязательным повторением каждого слова от трех до пяти и более раз, имеют определенные достоинства. Они необходимы для учащихся младших классов и фактически для всех тех, кто не может заставить себя читать одну и ту же книгу много раз (возможно, что таких 99 %).

Если бы нам удалось заставить учащегося понять, как много времени он тратит впустую, вновь и вновь отыскивая в словаре слова, которые забывает потому, что они не повторяются в том же тексте, он бы не упустил возможности усвоить их путем повторного чтения.

Опытные учителя знают, как трудно найти золотую середину между переоценкой значения грамматики и ее недооценкой. Вред, причиняемый тем и другим, возрастает пропорционально краткости курса обучения. Чем короче курс, тем больше опасность и тем соблазнительнее обращение непосредственно к чтению. При кратком курсе обучения преподаватель, конечно, должен ограничить курс грамматики и дать самые важные и часто встречающиеся формы. Однако слишком торопливое и поверхностное прохождение грамматических форм ведет далее к недостаточному пониманию печатного текста. Во флективном языке, таком, как немецкий, в котором изменение артикля часто является единственным элементом, четко определяющим отношение одной части

предложения к другой, важнейшие грамматические формы должны повторять часто. Соблазн «растворить» грамматические формы полностью в словаре очень велик. Но такое обучение обречено на неудачу, во всяком случае при обучении немецкому языку. При обучении английскому языку такая попытка была блестяще осуществлена Майклом Уэстом. Тогда как попытка Мертнера применить такой подход к обучению французскому и английскому языкам оказалась менее удачной. Грамматика в старших классах средней школы занимает определенное место. Вводимая посредством языка, она является средством, очень упрощающим изучение иностранного языка. Грамматика показывает определенную закономерность в огромном количестве форм языка, которые в курсе, не предусматривающем изучение грамматики, кажутся невообразимым хаосом запутанных языковых явлений. Поскольку грамматические формы необходимы для точного понимания читаемого, они, подобно звукам, словам и идиоматическим оборотам речи, требуют частого повторения. Повторительные упражнения должны быть такими, которые приближают класс к поставленной цели.

Важность повторения легко недооценить. Переоценить же ее невозможно. Старая латинская поговорка гласит: *Repetitio est mater studiorum* (повторение - мать учения). Эбингауз и все те, кто позже проверил и подтвердил его исследования, считают эту поговорку справедливой; она напоминает нам также о слабости человеческого ума и о том, что большинство из нас не знает того, что было очень хорошо известно несколько тысяч лет назад. Проблема повторения сталкивает нас с другим вопросом, а именно - с видами памяти, которые, к сожалению, очень разнообразны, когда речь идет об изучении иностранных языков.

4. Виды памяти, принимающие участие в изучении иностранного языка

Ничто в природе не бывает столь несправедливым, как она сама. Одних она наделяет дарованиями в большей, а других - в меньшей степени. Человек, более одаренный, скорее вырабатывает у себя способность к выполнению той или иной работы, чем менее одаренный. Лучший ученик может сделать в десять раз больше по сравнению с худшим учеником. Логическая память лучших учеников может быть в четыре раза лучше памяти худших учеников. В языковых группах лучший ученик учится с удовольствием, язык дается ему легко, материал он усваивает быстро; для отстающего ученика процесс обучения идет мучительно, он часто подвергается наказаниям, движется вперед черепащими темпами. Лучший ученик выучивает материал и удерживает его в памяти; слабый забывает почти все, что он учит.

Память является очень важным механизмом для процесса овладения иностранным языком. Это единичный общефункциональный механизм всей интеллектуальной деятельности человека. Память есть основа психического и личностного его развития. В то же время память есть основа речевой деятельности на родном и иностранном языке. Память есть сложный психический процесс, включающий запоминание (запечатлывание), сохранение и последующее воспроизведение того, что было в прошлом опыте человека, с целью использования этого опыта в настоящем. Для анализа речевой деятельности существенны два ее вида — долговременная (постоянная) и оперативная память. Долговременная память является «хранилищем» всех приобретенных прижиз-

ненно знаний (предметных, вербальных, образных), которые используются в процессе общения. Так, в процессе слушания и чтения узнавание слов, грамматических структур, интерпретация коммуникативного типа и смыслового содержания предложения происходит на основе актуализации этого языкового материала из долговременной памяти человека. Задачей долговременной памяти является сохранение определенных языковых средств, правил, лексико-грамматических схем сочетаний слов, необходимых для правильного кодирования и декодирования сообщения.

Долговременная память хранит не только языковые знания, но и общий результат познавательной деятельности человека вообще. От уровня полноты, системности и структурированности этих знаний в памяти ученика зависят адекватность и глубина понимания при восприятии им устного или письменного сообщения. В продукции памяти обеспечивает лексическое многообразие, глубину и многоплановость предметного содержания высказывания.

Сама деятельность осуществляется при помощи оперативной памяти. Она представляет собой органический компонент любой деятельности, то текущее запоминание, когда задача запоминания ставится не извне, а вызывается естественной необходимостью выполнения. Причем сохранение материала требуется только на время его переработки в процессе деятельности.

Экспериментально было установлено, что объем оперативной памяти, т. е. количество единиц, которое может удержать человек после однократного предъявления, равно 7 ± 2 единицы (Дж. Миллер назвал это магическим числом, определяющим разрешающую способность памяти). Было также установлено, что на ранних этапах обучения иностранному языку оперативная память учащегося характеризуется небольшим объемом, малой подвижностью, слабой помехоустойчивостью. Исследования объема оперативной памяти на родном и иностранном языке показали, что в начале обучения речевой деятельности на иностранном языке ее показатели ниже, чем на родном, затем в результате упражнений они выравниваются. Другими словами, была подтверждена обучаемость памяти человека. Эти положения свидетельствуют о необходимости систематических упражнений, направленных на развитие оперативной памяти, играющей одинаково важную роль во всех видах речевой деятельности и в становлении ее субъекта - ученика.

В результате экспериментов И. А. Раппопорт был сделан вывод, что преобладание связей с долговременной памятью, по сравнению с кратковременной, объясняется более высоким вкладом, который вносит долговременная память в овладение языком, ибо владение языком невозможно без хранения именно в долговременной памяти соответствующих запасов языковых знаков.

Различия в тесноте взаимной с различными параметрами обученности иностранному языку кратковременной и долговременной памяти объясняются различной ролью, выполняемой тем и другим видом памяти в различных видах деятельности обучения иностранному языку. Так, грамматика чтения, понимание прочитанного и воспринятого на слух требуют большей опоры именно на долговременную память, чем слуховая дифференциация звуков и тональности, техника чтения, монологическая речь. Овладение грамматикой чтения возможно на базе развития у обучаемых функционально-грамматических обобщений, сформированности опознания в тексте грамматического явления и соотнесения его с соответствующим значением, понимание прочитанного

и воспринятого на слух требует высокой готовности к воспроизведению хорошо усвоенной лексики и грамматики.

Задачи слуховой дифференциации звуков и тональности, техники чтения, монологической речи могут быть решены на основе кратковременной непосредственной памяти и не основываются на глубоких обобщениях тех знаний, которые хранятся в долговременной памяти.

Монологическая речь характерна тем, что субъект может выбирать произвольно именно те знания, которые у него есть в памяти, что не требует большой готовности всего лексического материала, как, например, этого требует понимание воспринятого на слух.

Сравнительное рассмотрение данных по вербальной памяти (при слуховом и зрительном предъявлении) показывает, что чем сложнее деятельность памяти, тем обнаруживаются более тесные связи запоминания этого вида вербального материала с тестами, измеряющими различные параметры обученности иностранному языку. При этом сохраняется та же закономерность, которая прослеживалась выше: чем более сложная мыслительная и мнемическая деятельность, требующаяся для овладения тем или иным видом языковых и речевых умений (например, грамматической или письменной речью), тем более высокие корреляции обнаруживаются между соответствующими параметрами обученности языку и более сложными видами вербальной памяти.

Поразительная разница между отдельными индивидуумами станет еще более очевидной, если проанализировать различные виды памяти. При этом следует исходить из того, что свойство ума каждого отдельного человека определяет способы, которые позволяют изучающему организовать свое мышление. У одних людей самыми сильными впечатлениями являются зрительные, они могут вызывать в памяти четкую графическую форму слова, у других самый яркий след оставляет звуковой или речедвигательный образ слова.

Память можно разделить на слуховую, зрительную и моторную в зависимости от того, какой именно образ слова запоминается лучше всего.

Необходимо, однако, предупредить, что люди не бывают наделены одной только зрительной, слуховой или моторной памятью, как думают некоторые, а, напротив, большинство людей наделено всеми видами памяти, но в разном соотношении.

Каждый вид памяти, несомненно, существует в бесконечном количестве вариантов по силе и слабости, и если бы можно было определить абсолютно точно виды памяти у каждого человека, мы, вероятно, были бы поражены их огромным многообразием. У одних развит какой-то один вид памяти (зрительный, слуховой или моторный), у других - все в одинаковой степени. Поверхностное наблюдение за индивидуумами с ярко выраженным каким-то одним видом памяти, на который они опираются при изучении языка, очень интересно и поучительно, хотя следует заметить, что наши знания данной проблемы далеко не совершенны.

Для людей, изучающих иностранный язык и обладающих хорошей зрительной памятью, решающее значение имеет не звук, а графическая форма слова. Такие люди мыслят графическими единицами. Они представляют зрительно то, что написано от руки или напечатано, а когда говорят, то как бы читают эти слова. Люди с хорошей зрительной памятью легко запоминают строки, строфы и просто слова печатного текста. Они помнят, в каком месте страницы находятся эти строфы и слова. Для них очень

важно написать или увидеть написанное. Действия человека, демонстрирующего необыкновенную математическую память, часто бывают возможны лишь благодаря тому, что он обладает именно этим видом памяти, так как ему легко запомнить написанное и представить себе это в любом порядке. Человек, способный к физиологической работе, опирается главным образом на зрительную память. Практическое владение языком в большей степени связано со слуховой памятью.

Учащийся, у которого сильно и односторонне развита только зрительная память, медленно усваивает иностранный язык. Слушая слова, он пытается мысленно представить себе их написание. Ему трудно запомнить звук, высоту тона и интонацию. Произношение у него плохое. Когда его поправляют, он делает разбор слова, в котором сделана ошибка, и зрительно представляет себе этот разбор. К сожалению, это не помогает ему избавиться от своих ошибок и он повторяет их снова и снова. Лишь с величайшим трудом и в течение длительного времени может такой учащийся научиться понимать иностранный язык и еще с большим трудом научиться говорить на нем. Формальную грамматику он усваивает сравнительно легко, так как сразу же представляет себе зрительно окончания, склонения и целые парадигмы. Ему легче сделать перевод на иностранный язык, чем написать сочинение, легче усвоить теорию, чем приобрести практические навыки. Его успехи и неудачи зависят от того, насколько сильно развита зрительная память может опираться на слуховые и речедвигательные представления. Если не помогать такому учащемуся, он теряет веру в свои силы, и попытка изучить иностранный язык оканчивается провалом. Если же оказать помощь советом и иногда делом, он может закончить курс ценой героических усилий.

Учащийся со слуховой памятью склонен мыслить, используя звуковые образы. Зрительная и моторная память играют вспомогательную роль. При чтении он ясно слышит внутренний голос; при письме он пишет под диктовку того же внутреннего голоса. На человека, у которого преобладает слуховая память, всякие шумы, музыка, звуки оказывают такое же сильное воздействие, как и на человека, у которого преобладает зрительная память, всякий видимый им материал в письменной или печатной форме, не относящийся к тому, что надо усвоить.

Учащийся, наделенный природой хорошей слуховой памятью, усваивает иностранный язык гораздо легче, чем учащийся с сильно развитой зрительной памятью. Он легко усваивает слова и фразы, введенные устно. Благодаря своему острому слуху он, вероятно, может стать хорошим фонетистом-практиком. Он, как правило, любит музыку и играет на каком-либо инструменте. Окончания, склонения и другие грамматические формы ему даются труднее, чем практическая грамматика, которой он овладевает со слуха.

Такой учащийся инстинктивно питает отвращение к правильным грамматическим формам и полагается больше на интуицию и чувство языка, чем на точные знания. Он хорошо усваивает язык, когда преподавание ведется прямым методом, и его может постигнуть неудача в случае преподавания грамматическим методом. Он очень плохо переводит на иностранный язык даже самые простые предложения, однако сочинения на свободную тему ему писать значительно легче, так как он просто воспроизводит то, что слышал раньше и запомнил благодаря хорошей слуховой памяти. Однако в свободном сочинении он допускает много орфографических ошибок, неправильно использует грамматические формы и конструкции.

Человеку с сильно и односторонне развитой моторной памятью легче всего мыслить образами, усвоенными в результате моторной деятельности. Звуковые и зрительные образы не имеют для него особо важного значения. Преобладают речедвигательные образы и образы, связанные с движением руки. Он лучше всего чувствует слова тогда, когда сам их произносит. При чтении он воспринимает слоги и слова одно за другим, отчетливо чувствуя движения, производимые при активной артикуляции этих слов.

Человек, обладающий сильно развитой моторной памятью, не может, как правило, изучать иностранный язык. К счастью, этот тип памяти встречается довольно редко. Такой учащийся продвигается почти незаметно, необыкновенно медленно. Работа, выполняемая им при обучении языку, идет мучительно для него самого, для класса и для преподавателя. Ему можно лишь посочувствовать. Моторные образы, создаваемые при письме, чтении, произношении - почти единственные средства, которыми он может воспользоваться для приобретения всей суммы навыков, необходимых при изучении языка. После тщетных усилий одного или двух семестров он обычно вынужден отказаться от изучения языка.

Самой благоприятной для изучения языка и в то же время самой распространенной является смешанная память, сочетающая способность усваивать образы, полученные путем слухового, зрительного и моторного восприятия. Как сказано выше, яркость и сила восприятия, получаемые в результате деятельности этих видов памяти, и степень преобладания одного вида памяти над другим у разных людей различны и варьируются бесконечно. Если же все эти виды памяти развиты одинаково хорошо, перед нами идеальный учащийся для обучения иностранному языку, ибо он сочетает все лучшие стороны тех учащихся, у которых преобладает какой-то один вид памяти, и в то же время он свободен от их недостатков. Такой учащийся усваивает язык независимо от метода преподавания и личности преподавателя. Преподаватель, не сумевший понять таланта такого учащегося, раздражает последнего и задерживает его развитие. Однако ничто не может помешать ему приобрести наибольшее количество знаний, возможное при данных обстоятельствах. Критический ум такого учащегося часто является единственной причиной того, что преподаватель хорошо готовится к занятиям: умные, продуманные вопросы всегда либо стимулируют преподавателя, либо ставят его в тупик, а часто и то, и другое. Такой учащийся легко и успешно овладевает всеми видами речевой деятельности. Произношение и интонация, заучивание слов, идиоматических оборотов речи, равно как и построение предложений, не представляют для него труда. Он хорошо читает вслух и, если его немного поощрять, он раньше других, еще на начальной стадии обучения, начинает использовать простейшие формы языка в устной речи. Он прекрасно знает грамматику и умеет правильно ею пользоваться. Врожденное чувство языка дополняется и корректируется точным знанием грамматики. Ему одинаково легко дается и перевод на иностранный язык, и сочинение на свободную тему. Он замечает противоречия, встречающиеся в учебнике или объяснении учителя, и радуется тому, что смог заметить это. Он неизменно способствует успехам класса, в котором учится. Иногда в классе из тридцати человек один такой или почти такой ученик; иногда их два; иногда - ни одного. Когда такого ученика нет на занятии, общее настроение всего класса снижается, а когда он уходит по каким-то причинам из класса, его преподаватель, если он обладает здравым смыслом, переживает это.

Вполне естественно, что в связи с таким большим различием степени одаренности учащихся возникает ряд интересных вопросов. Первый вопрос относится к методу преподавания. Второй затрагивает проблему необходимости приспособления метода преподавания к виду памяти каждого учащегося.

В каком случае материал легче усваивается учащимися? Когда он рассчитан: 1) на одновременное слуховое и зрительное восприятие в сочетании с моторным или когда он рассчитан только 2) на слуховое восприятие, 3) на зрительное восприятие или 4) одновременно на слуховое и зрительное восприятие? Мнение физиологов, тщательно изучавших этот вопрос путем эксперимента, расходится. Мейман считает, что дети младшего возраста лучше всего усваивают язык на слух; дети среднего школьного возраста могут усваивать язык и зрительно; для учащихся же старших классов лучше всего применять метод, рассчитанный на зрительное восприятие. По мнению Польмана, лучшие результаты дает метод, рассчитанный на зрительно-слуховое восприятие; метод, рассчитанный на одно звуковое восприятие, дает несколько худшие результаты; метод, рассчитанный только на зрительное восприятие, еще менее эффективен; самым малоэффективным он считает метод, рассчитанный на зрительное, слуховое и моторное восприятие. Генмон пишет, что наибольшего успеха можно достичь, применяя метод, рассчитанный на чисто слуховое восприятие, несколько худших результатов можно добиться методом, рассчитанным на зрительно-слуховое восприятие, еще менее эффективным он считает метод, рассчитанный на слуховое, зрительное и моторное восприятие, и последним по эффективности он считает метод, рассчитанный на чисто зрительное восприятие. Мак Геох в своей книге «Робинзон и Робинзон» дал такую оценку этим разноречивым мнениям: «Одни считают, что основным методом преподавания иностранного языка должен быть метод, рассчитанный на слуховое восприятие, другие - на зрительное. То тот, то другой провозглашается основным, однако преимуществ каждого из методов не слишком велики, и ни один из них нельзя назвать основным методом, дающим наибольший эффект. Какой метод дает лучшие результаты, зависит от того, какой вид речевой деятельности больше всего используется, какая тема изучается и каким материалом нужно овладеть».

Создается впечатление, что некоторые стороны рассматриваемого предмета ускользнули от внимания исследователей, занимавшихся эти вопросом. Результаты опытов, как бы тщательно эти опыты ни проводились, меняются в зависимости от видов памяти испытуемых в группе. В то время как тысяча групп (в каждой определенное количество испытуемых) дает определенные показатели, одна или несколько групп из этой тысячи при данном испытании, вероятно, даст показатели, сильно отличающиеся от общих показателей.

Например, если опытные экспериментаторы подвергнут серьезным исследованиям тысячу языковых групп, то на основании такого широкого эксперимента они могут прийти к выводу, что средняя по уровню группа из тридцати студентов реагирует определенным образом на некоторые специальные стимулы, если же обобщение сделано на основании опыта, проведенного лишь в одной группе, оно может быть ошибочным и может вводить в заблуждение.

Далее, кажется очевидным, что дети младшего школьного возраста, для которых чтение и письмо еще представляют трудности, могут получить больше знаний при методе преподавания, рассчитанном только на слуховое восприятие, чем при методе, рас-

считанном на зрительное и слуховое восприятие, ибо при последнем им приходится сталкиваться с двумя трудностями одновременно, а именно - с трудностью чтения и с трудностями, связанными с изучением новых для них звуков иностранного языка и заучиванием значений иностранных слов и предложений. Зрительные стимулы в виде печатных слов и предложений могут оказать помощь ребенку в той мере, в какой он владеет чтением и пониманием. Отсюда именно на младшей ступени введение, основанное на слуховом восприятии с применением предметной наглядности, вероятно, является более оправданным и эффективным. Чем более взрослым становится учащийся, тем меньше нравится ему объяснение, основанное на слуховом восприятии.

Возможно, значение способа введения материала, споры о котором отнимают так много времени, сильно преувеличено, так как эффективность метода преподавания зависит не столько от того, на восприятие каким органом чувств он рассчитан, сколько от силы и яркости впечатлений, от частоты повторений, от богатства прочных ассоциаций и, наконец, от последнего по счету, но не по значению, - интереса к предмету, любознательности, проявляемой учащимися, и от желания овладеть изучаемым предметом.

Вопросом, возникающим в связи с большим разнообразием видов памяти, является вопрос о целесообразности и возможности приспособления метода преподавания к типу памяти каждого учащегося. Проще всего было бы ответить так: когда учащийся берет частные уроки, метод, избираемый преподавателем, должен соответствовать индивидуальному типу памяти, цели обучения и быть соразмерным со временем, имеющимся в его распоряжении. При преподавании в классе учитель не может приспособлять метод преподавания к виду памяти каждого ученика. При преподавании языка индивидуально преподаватель может использовать «наилучший метод»; при работе с классом можно только мечтать об учете индивидуальных особенностей каждого учащегося. По этой причине нельзя найти «наилучший метод», который мог бы быть создан опытным, хорошо подготовленным преподавателем и использован для обучения отдельного учащегося за определенное время при строго определенной цели.

Классный метод - это такой метод преподавания, который дает лучшие результаты и который не должен изменяться, приспособляться к особенностям нескольких учащихся, обладающих ярко выраженными односторонними видами памяти. Тот, кто усваивает материал быстрее, должен служить примером для того, кому учение дается труднее. Однако нельзя допускать, чтобы более медлительные ученики задерживали развитие целого класса. Более того, существует общее мнение, что все виды памяти можно развивать тренировкой и что, следовательно, можно развить любой вид памяти. Учащийся только выиграет, если сумеет приспособить свою память к методу преподавания, используемому в классе. Кроме того, приспособление идет в некотором смысле естественным путем. Каждый из нас инстинктивно пытается найти точку наименьшего сопротивления при обучении. Это явление имеет место и при обучении иностранным языкам. Учащийся, обладающий каким-либо видом памяти в чистом виде, пытается все впечатления, которые он получает, «пропускать» через тот анализатор, который у него лучше всего развит.

Если это так, то он определенно может выигрывать от тренировки слабых сторон своей памяти. К этому его постоянно побуждает метод, используемый в классе, ибо при преподавании языка используются все виды памяти: зрительная, слуховая и моторная. Лишь благодаря постоянному продуманному использованию всех возможных впечатлений можно добиться прочных знаний.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Остановимся на кратком рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности, так как целенаправленная работа учителя по их включению в процесс овладения учащимися иностранным языком является специальной задачей наряду с обучением новым языковым средствам и способом формирования и формулирования мысли на изучаемом иностранном языке. В качестве одного из основных механизмов речевой деятельности выступает осмысление. Осмысление - это процесс установления (в продукции) или воссоздания (в репетиции) смысловых связей в высказывании. Как отмечалось выше, это могут быть связи и внутри предложения и между предложениями, связи целого и части, соподчинения и подчинения, доминирования и второстепенности и т. д. Посредством осмысления осуществляется смысловая организация продуцируемого и воспринимаемого сообщения от самого общего смысла к межпонятийным связям. В рецепции реализуется обратное направление. Внутренним механизмом такой организации является перекодировка за счет объединения, группировки, расчленения, выделения главного, установления эквивалентных замен и т. д. Исследования А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, Н.И. Жинкина показали, что осмысление поступающей информации всегда осуществляется за счет расчленения материала на части, посредством его «*смысловой группировки*», выделения «*смысловых опорных пунктов*» и установления эквивалентных замен. В последнем случае воспринимаемые на слух или зрительно слова и словосочетания заменяются простым сигналом или наглядным образом, которые позволяют удерживать часть текста. При восстановлении текста они опять декодируются в слова-эквиваленты, сохраняющие общий смысл этой части текста. Отобранный простой сигнал или наглядный образ позволяет удержать часть текста. Вследствие этого весь текст сокращается и фиксируется, как по вехам, в этих простых сигналах. Следуя по этим фиксированным сигналам, можно заново восстановить текст. Однако восстановление происходит не в тех полных словах, которыми был записан прочитанный текст, а словами эквивалентными, т.е. сохраняющими общий смысл куска текста. Иначе говоря, необходимо произвести перефразировку или эквивалентную замену одних слов текста другими. В этом и состоит процесс понимания текста.

В процессе расчленения происходит выделение самого главного и существенно-го в каждой части, нахождение ее главной мысли, представляющей собой нечто сжатое, краткое, служащее заменой более широкого содержания в виде тезисов, заголовков, вопросов и т.д. По смысловым, опорным пунктам происходит ориентировка в содержании воспринимаемого материала и его последующее воспроизведение. Данные положения имеют большое значение для методики преподавания иностранных языков, так как они могут служить основой определения умений, связанных с целенаправленным формированием механизма осмысления в обоих видах рецептивных видов речевой деятельности.

Следствием и результатом смысловой перекодировки воспринимаемого сообщения является его реконструкция и динамичная смысловая перестройка в зависимости от актуальных условий сообщения порождаемого текста. Отметим, что в рецептивных видах речевой деятельности - слушании и чтении, направленных на смысловую организацию воспринимаемого сообщения, - осмысление может привести к положительному

результату - пониманию или отрицательному - непониманию. Здесь важен дидактический вывод. Не всякое понимание текста есть результат нежелания учащегося работать над ним. Чаше всего оно может быть следствием неумения. Учащийся может осуществлять активную работу по установлению смысловых связей, формировать определенную их организацию, но идти по неадекватному пути. Результат - непонимание текста. Поэтому порицание учителя, вызванное тем, что ученик не понял текст, еще не есть свидетельство того, что он не работает на уроке.

Какие же факторы влияют на процесс осмысления? Рассмотрим их на примере рецептивных видов РД. Первый - это *смыслоорганизованность самого воспринимаемого вербального материала*. В эксперименте Ю.Ф. Малининой было показано, что смысловая перекодировка как механизм осмысления «включается», когда количество единиц, подлежащих восприятию, больше чем 5. Она становится обязательной при восприятии количества единиц, равном 21, 9 слов - это рубеж возможности перемещения. Была также вскрыта зависимость между осмыслением, его результативностью и плотностью смысловой связности предложений текста. Если эта связь предложений семантически достаточно тесная и к тому же формально зафиксирована, то, судя по результатам воспроизведения (64,6 %), осмысление в этом случае наиболее полное. Результаты исследования С.И. Толкачевой выявили еще несколько факторов, влияющих на осмысление. Во-первых, это соотношение языков «входа», т.е. языка воспринимаемого текста и «выхода», т.е. языка, на котором осуществляется его воспроизведение. Например, учащийся слышит текст на английском языке и должен написать изложение на этом же языке. Но может быть и другая учебная ситуация: воспринимается английский текст, а изложение на русском (родном) языке или наоборот. Во-вторых, было показано, что это соотношение зависит от того, какова структура самого текста: цепная или разветвленная. Под цепной структурой имеется в виду последовательное развертывание мысли, предикат за предикатом. Разветвленный по структуре текст может быть представлен одним, двумя предикатами первого порядка с увеличивающимся количеством объясняющих, детализирующих и т.д. предикатов более высоких порядков. Результаты исследования показали, что «при любом соотношении языков более простой текст цепной структуры дает более полное воспроизведение (русский / русский - 91,5 %; русский / английский - 85 %; английский / английский - 91 %; английский / русский - 87 %), чем текст разветвленной структуры (русский / русский - 84 %, русский / английский - 77 %, английский / английский - 78 %, английский / русский - 80 %). При этом, конечно, отмечается, что одноязычный «вход» и «выход» дает полное воспроизведение. Полученные в результате этих исследований данные позволяют говорить о том, что при обучении иностранному языку учитель должен определенным образом (на основе семантической близости, выделенности обобщающих понятий и т.д.) смыслоорганизовать вводимую на уроке лексику, начинать обучение с текстом цепной структуры и т.д.

Важную роль в речевой деятельности играет *механизм опережающего отражения*. Это «двуплановый» механизм, по-разному выявляющийся в рецепции и продукции. В рецепции опережающее отражение проявляется в процессе прогнозирования, в продукции - упреждающего синтеза (в терминах Н.И. Жинкина). *Вероятностное прогнозирование* имеет большое значение для процессов слушания и чтения. Оно определяет скорость этих процессов, глубину проникновения в содержание воспринимаемых текстов. Вероятностное прогнозирование заключается в выдвигении человеком, вос-

принимающим текст, наиболее вероятных гипотез и последующего их подтверждения или отклонения в процессе восприятия. Гипотезы относительно смысло-синтаксических связей были названы нами смысловыми. Например, слушая начало фразы «Женщина закричала от ...», человек прогнозирует ее завершение следующими смысловыми гипотезами: 1) причины - «от боли...»; 2) обстоятельств - «от того, что увидела»; 3) места - «от самого порога ...» и т.д. Конкретные гипотезы относительно семантического наполнения каждой смысловой гипотезы, например, причины, словами «от боли», «радости», «гнева» и т.д. названы вербальными. Характер вероятностного прогнозирования обуславливается всем прошлым опытом индивида, в частности, его лингвистическим и коммуникативным, т.е. опытом общения. Лингвистический опыт определяет лингвистическую вероятность появления того или иного слова в тексте в рецепции (и в продукции). Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает их в соответствующих связях, прогнозируя то сочетание, которое чаще всего встречалось в его опыте общения. Прогнозироваться могут не только отдельные слова, но и словосочетания. Это позволяет предугадывать с определенной степенью вероятности завершение фразы, конец высказывания в целом. Исследовательской группой Р.М. Фрумкиной установлены зависимости вероятностного прогнозирования появления определенного слова от частоты его встречаемости, от частоты и значимости обозначенного им объекта, т.е. денотата, и субъективно-эмоциональной оценки человеком обозначаемого этим словом понятия как принятого или непринятого для него. Р.М. Фрумкиной была сформулирована гипотеза о частотно-вероятностной организации словаря в памяти носителя языка. Согласно этой гипотезе, «словарь в целом организован в соответствии с «индексом частоты» и его вероятностная организация проявляется во всем речевом поведении индивида. Значит, чем чаще слово или словосочетание встречалось в речевом опыте индивида, тем выше вероятность его узнавания в воспринимаемом сообщении. (Данное положение хорошо соотносится с общей гипотезой Ю.Ф. Полякова о вероятности организации когнитивного опыта человека в целом).

Этим можно объяснить тот факт, что на ранних этапах обучения иностранному языку, когда коммуникативный опыт обучающихся еще невелик, восприятие устного и письменного сообщения затрудняется, происходит очень медленно, так как механизм вероятностного прогнозирования на новых языковых средствах недостаточно сформирован. Весь механизм функционирует замедленно и не дает того преимущества, которое обеспечивает прогнозирование в норме: точности, быстроты и полноты совершаемого действия как в чтении, так и, особенно, в слушании.

Результаты проведенного исследования показали, что прогнозирование человека существенно зависит от его возраста, пола. Девочки по-другому прогнозируют завершение фразы, чем мальчики. При этом смысловые гипотезы в индивидуальном опыте образуют структуру, в которой каждая из таких гипотез также вероятна. Из 10 наиболее частотных смысловых гипотез, объединенных в три класса - адвербальные, атрибутивные и предикативные, наиболее вероятна адвербальная, т.е. образа действия. «Выявление закономерности позволяет оценивать оптимальный порядок следования второстепенных членов предложения и пользоваться этими данными при составлении учебных текстов, а также при решении психологических проблем восприятия текста вообще» (В. Гумбольд). *По характеру сочетания смысловых и вербальных гипотез*

могут быть выделены по меньшей мере четыре типа людей. **Первый тип** - это люди, которые выдвигают много смысловых (до 10) и много вербальных (до 100) гипотез. **Второй тип** людей выдвигает в условиях завершения воспринимаемого зрительно предложения много смысловых и минимально (до 1 на каждую смысловую) вербальных гипотез. Люди **третьего типа** выдвигают мало смысловых (до 1) и много (до 20) вербальных на одну эту смысловую. **Четвертый тип** характеризуется минимумом вербальных гипотез. Считаем этот тип сочетания не соответствующим высокому уровню развития вербального интеллекта и коммуникативных способностей человека.

Сказанное выше показывает глубинную связь механизма вероятностного прогнозирования с механизмом осмысления и долговременной и оперативной памяти. То, что хорошо усвоено, что вошло в речевой опыт человека и системно находится в его долговременной памяти, легко прогнозируется в новых обстоятельствах. Вероятностное прогнозирование в процессе слушания, основывающееся и на продуктивной работе оперативной памяти, позволяет как бы сблизить во времени элементы одновременно поступающих на слуховой анализатор речевых сигналов. Этим, как отмечал Н.И. Жинкин, обеспечивается синтез в одновременности, что является одним из необходимых условий осмысления и понимания речевого сообщения.

Так, проведенное Н.С. Харламовой исследование позволило с большой надежностью утверждать, что вероятностное прогнозирование может быть объектом осознания учеников и целенаправленного формирования. Вероятностному прогнозированию на иностранном языке можно обучать последовательно, сначала на материале прогнозирования следования картинок в их серии (типа рисунков Бидструпа), потом прогнозирования каждого следующего высказывания в тексте на родном языке и затем на последовательно усложняющихся текстах изучаемого иностранного языка. Экспериментально подтверждена высокая эффективность речевой деятельности, в частности слушания. Обучение аудированию через формирование речевого механизма вероятностного прогнозирования способствует не только формированию прогностических умений, но и более высокому уровню понимания при аудировании.

Частным проявлением общепсихологического механизма опережающего отражения является механизм *упреждающего синтеза*. Он выполняет особую роль в говорении и письме. Действием этого механизма «создается действительно цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предварающим импульсом...» (Н.И. Жинкин). Действие упреждающего синтеза распространяется на уровень фразы, смыслового куска и текста в целом. Соответственно этот механизм действует в процессе говорения и письма по трем линиям упреждения в речевой последовательности: а) словесно-артикуляционной стереотипии (внутри слова); б) лингвистических обязательств (между словами, связанными лингвистической вероятностью); в) смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение.

Механизм упреждающего синтеза на первом уровне проявляется, в частности, в характере артикуляционных движений и в характере интонационного оформления слова. Подтверждением этому является, например, взаимовлияние и взаимопроникновение физических характеристик соответствующих звуков в результате их одновременной артикуляции. Это положение важно для процесса преподавания фонетики иностранного языка. Оно служит объяснением того, почему при обучении иноязычному произно-

шению необходимо одновременно с обучением отдельному звуку учить сразу же слогу как произносительной единице, в которой упреждается артикуляция всех входящих в него звуков, и слову как единству слоговых программ. Это особенно важно для условий школьного обучения, где в силу достаточно высоких возрастных имитативных способностей учащихся возникает возможность запечатлевания в их памяти неправильных произносительных образцов, если обучают отдельным звуковыми единицам.

Характеризуя линию лингвистических обязательств, отметим, что они относятся как к области лексики, так и к области грамматики. Упреждение по линии слов основывается на том, что все слова, хранящиеся в памяти человека, в его лексиконе парадигматически и синтагматически взаимосвязаны. В силу наличия этих связей человек произносит одно слово, уже как бы берет на себя определенные «обязательства» по высказыванию других. Последующие слова упреждающе синтезированы уже в момент произнесения человеком каждого предыдущего слова. Этот механизм особенно ярко проявляется в грамматике. Если человек начинает высказывание, например, с определенного артикля, это значит, что он уже планирует номинацию известного или единственного в своем роде предмета. Характеристика этой линии синтеза показывает, как важно обучать не только отдельным словам, лексемам иностранного языка, но и их сочетаниям. В то же время она свидетельствует о важности анализа учащимися понятийного содержания грамматики и ее формальных, сигнальных средств. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что формирование в процессе обучения иностранному языку смысловых связей на уровне предложения одновременно является формированием и самого механизма упреждения по линии реализации лингвистических обязательств.

Собственно смысловые (текстовые) обязательства развертываются, как уже было отмечено, на высказывании большем, чем предложение. В силу смысловых обязательств сказанное (или написанное) человеком в начале сообщения предполагает определенное этими обязательствами последующее развитие мысли. Например, если ученик, описывая картинку или рассказывая содержание прочитанного текста, начинает с определения основной мысли, затем переходит к частным, конкретным характеристикам действующих лиц, а затем опять возвращается к основному, и так происходит несколько раз за время его высказывания, то можно утверждать, что эта линия упреждения у него не сформирована. В силу того, что смысловые обязательства связаны с предметно-логическим и эмоционально-оценочным планом высказывания, нарушение этой линии упреждающего синтеза проявляется прежде всего в отсутствии логики, наличии противоречий, непоследовательности, бессвязности т.д.

Механизм упреждающего синтеза рассматривается в качестве основного в письме. Как отмечал Н.И. Жинкин, «главной действующей силой умения составлять текст является *упреждение* предстоящего текста. *Упреждение* текста регулирует отбор слов, дает направление в выборе уточняющих определений, дополнений и обстоятельств, в которых общие, широкие значения слов приобретают определенность и однозначность для данного контекста. Учет предстоящего текста обеспечивает распределение предметных признаков описываемых явлений в группе предложений, интонационное сопоставление предикатов и организацию внутренней связи близких и отдаленных по месту в тексте предложений». В то же время в процессе письма, согласно Н.И. Жинкину, действие механизма упреждающего синтеза осложняется двумя противодействующими ему тенденциями: а) силой инертности словесных образований и б) отрицательной ин-

дукцией. Инертность ослабляет действие «отклоняющей тенденцией при отборе слов и приспособления оборотов предложений друг к другу» и приводит к тому, что в тексте появляются часто повторяющиеся слова и обороты. В результате этого текст делается бледным, недостаточно разнообразным и скучным по объему примененных слов. Лексическая насыщенность таких текстов невысока. Отрицательная индукция, возникающая в результате взаимодействия разнообразных раздражителей в процессе письма, вызывает пропуски и разрывы текста. Этим двум силам и противостоит упреждающий синтез как управление деятельностью речевой продукции по внутренней программе, реализуемой по трем названным линиям.

Заключая рассмотрение общефункциональных механизмов речевой деятельности, отметим несколько существенных для обучения иностранному языку в школе положений.

Во-первых, все названные механизмы - осмысление, единство одновременной (постоянной) и оперативной памяти, опережающее отражение (в единстве вероятного прогнозирования и упреждающего синтеза) есть проявления интеллектуальной деятельности человека, компоненты структуры его интеллекта. Соответственно, их развитие на уроке иностранного языка положительно сказывается не только на уровне сформированности речевой деятельности, но и, что не менее важно, на личностном развитии учащегося в целом.

Во-вторых, сами механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же: «... механизм, который развивается в мозгу - тот же, независимо от того, изучает ли человек один язык, два или больше» (В. Пенфильд, И. Робертс) В то же время отмечается «эффект переключения» этого механизма в процессе владения двумя или даже тремя языками. По словам В. Пенфильда, хотя мозговой «...речевой механизм обслуживает все три языка и доказательств анатомического разделения нет, тем не менее имеется удивительно эффективный анатомический переключатель, который позволяет каждому перейти от одного языка к другому» (В. Пенфильд, И. Робертс). В начале овладения иностранным языком речевые механизмы отличаются уровнем функционирования (и количеством удерживаемых в памяти единиц, и количеством выдвигаемых гипотез и др.). Их характеризует степень «прилаживания» к оперированию новыми иноязычными средствами формирования и формулирования мысли и особенности организации новых - артикуляционной и интонационной - программ. Сказанное означает для учителя иностранного языка необходимость (возможность доказана в исследованиях Л.И. Алатовой, Э.Г. Волчкова, Н.С. Харламовой) целенаправленного формирования этих механизмов - и общефункциональных, и специальных - средствами иностранного языка. Важно отметить, что, как показало исследование Э.Г. Волчкова, целенаправленное формирование у обучаемых механизма осмысления не только повышает уровень иноязычной речевой деятельности, но и оказывает положительное действие на родной язык. Вследствие этого повышается культура речевой деятельности и общения в целом на родном языке.

В-третьих, все виды РД имеют общие для всех них и отличительные для каждого звенья, уровни речевого механизма. Это означает, что в процессе обучения иностранному языку овладение одним из видов РД через формирование его механизмов, в частности, осмысления вероятностного прогнозирования, облегчает овладение другим видом РД. Признание этого факта не исключает необходимости специальной, целена-

правленной отработки учителем специфического для каждого вида РД проявления речевого механизма в речевой деятельности обучаемых. Так, например, если общим для всех видов РД является опережающее отражение, то в рецепции специально отработывается вероятностное прогнозирование, в продукции - упреждающий синтез.

В-четвертых, развитие речевых механизмов включает формирование и механизма слухового контроля, обратной связи, самоконтроля, формируемых на основе внешнего контроля преподавателя и способствующих в то же время развитию не только предметной, но и личностной саморегуляции учащихся.

1. Лингвофизиологические механизмы речевой деятельности.

Взаимосвязь различных видов речевой деятельности

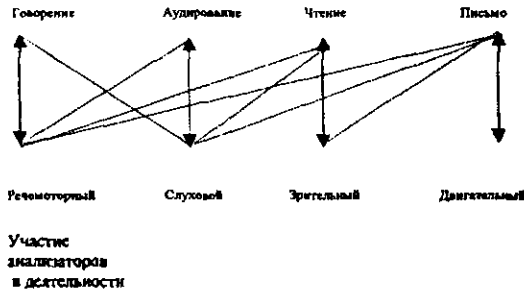
Все виды речевой деятельности имеют две стороны, выступающие всегда в органическом единстве, но и все же отличающиеся друг от друга, а именно: материальную (физическую) и «идеальную» (содержательную). Физическую сторону составляют те материальные формы, в которых данный вид речевой деятельности осуществляется человеком. Так, слушание (аудирование) возможно благодаря восприятию органами слуха звуков и наличию в слуховой памяти человека звуковых явлений (слов, их форм и т.д.). Говорение осуществляется благодаря функционированию активных органов речи и наличию в речевой памяти человека слухо-речемоторных образов языковых явлений, разумеется, в единстве с их значением. Материальной базой чтения как деятельности являются зрительно (графемно) слухо-речемоторные связи. Материальную основу письма как вида речевой деятельности составляют моторно-двигательные, зрительно-графические и речемоторно-слуховые образы языкового материала, имеющиеся в памяти человека.

Как установлено в психологии, во всех видах речевой деятельности обнаруживается участие речемоторного анализатора в виде внешней речи (при говорении) или внутренней речи (при слушании, чтении и письме).

По словам П.П. Блонского, говорящий и слушающий оба говорят, только один вслух, другой про себя, потому что кинестетический компонент входит в состав слухового анализатора. При чтении также наблюдается скрытая артикуляция, т.е. скрытое, весьма сокращенное, беззвучное проговаривание про себя, которое становится тем интенсивней и явственней, чем менее автоматизирована техника чтения, чем труднее по содержанию читаемый текст. По слова Б.Г. Ананьева, «чтение и письмо не возможно без сравнительно высокого развития устной речи, составляющей базу для формирования чтения и письма».

Эти данные психологии позволяют говорить о сложном взаимодействии всех анализаторов в речевой деятельности и о ведущей роли одного из них, наиболее характерного для данного вида речевой коммуникации. Так, для говорения ведущим компонентом является слухо-речемоторный, точнее, ремонтный, сопутствующим - слуховой, для слушания - слуховой, сопутствующим - речемоторный; для чтения - зрительный, сопутствующим - речемоторный.

Виды речевой деятельности



Психофизиологическую характеристику различных видов речевой деятельности можно наглядно представить в виде схемы. Из этой схемы видно, что речемоторный компонент имеется во всех видах речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письме. И. П. Павлов, характеризуя физиологическую основу второй сигнальной системы, писал, что она состоит из следов трех типов: звуковых — на слышимое слово, зрительных — на слово видимое и кинематических — на слово произносимое. При этом речемоторные следы являются базальными для всей второй сигнальной системы, т. е. для всех видов речевой деятельности.

Это особое положение речемоторного и слухового компонента в лингвофизиологическом механизме всех видов речевой деятельности на любом языке объясняется тем, что речевые зоны коры головного мозга, представленные несколькими анализаторами (речемоторный — «центр Брока», слуховой — «центр Вернике»), тесно взаимодействуют друг с другом. Не менее важное значение имеет деятельность зрительного анализатора, который также связан с речемоторным и слуховым.

Психологи, говоря о речевой деятельности как «интермодальном процессе», подчеркивают ведущую роль в этом процессе речемоторного и слухового анализаторов, поэтому тезис о том, что основным каналом усвоения любого языка как средства общения является канал слухового и речемоторного анализаторов в их единстве (Н. И. Жинкин), является научно обоснованным. Наличие общих компонентов (речемоторного и слухового) во всех видах речевой деятельности обеспечивает положительное влияние говорения на слушание и чтение, а также слушания и чтения на говорение и письмо.

Это взаимовлияние проявляется по-разному в зависимости от этапа овладения языком: на начальной стадии ведущую роль играют аудирование и говорение. На продвинутом этапе говорение может развиваться и совершенствоваться под влиянием чтения, письма и обильного слушания иностранной речи. Последовательность (единственно возможная) в овладении различными видами речевой деятельности на родном языке, как известно, следующая: сначала дети воспринимают речь окружающих, затем начинают говорить; в школе они учатся читать и писать. Чтение и письмо положительно влияют на устную речь, обогащая и совершенствуя ее языковую и содержательную стороны.

Эта последовательность в овладении возможна также и при обучении иностранному языку с практическими целями с той лишь разницей, что разрыв в освоении этих видов деятельности будет, конечно, не столь большим, как это имеет место в родном языке. Приведенные ниже схемы наглядно показывают соотношение и взаимовлияние различных видов речевой деятельности на начальной (1) и продвинутой (2) стадиях овладения иностранным языком.



Большая стрелка показывает преимущественное влияние одного вида речевой деятельности на другой, малая стрелка – второстепенное влияние.

Из этой схемы видно, что на начальном этапе овладения как родным, так и иностранным языком, согласно данным лингвopsихофизиологии, аудирование и говорение являются решающими факторами формирования основ активного владения языком.

Для родного языка путь от устной речи к письменной (чтению и письму) является, как уже говорилось, единственно возможным. Для иностранного языка в общеобразовательной школе, начало изучения которого относится к 5 классу, возможны два пути: 1) от устной речи к письменной, 2) от письменной речи к устной.

Практика показывает, что наиболее рациональным является сочетание этих двух путей с преимущественным развитием устно-речевой деятельности в самом начале (5-8 классы) и письменно-речевой деятельности (чтение) на продвинутом этапе обучения. Чем младше по возрасту учащиеся, тем большую роль в овладении иностранным языком играет устно-речевая деятельность.

2. Психологическая характеристика основных типов владения языком

В методической и психологической литературе различают активное (или «репродуктивное») и пассивное (или «рецептивное») владение языком. Термины «репродуктивное» и «рецептивное» владение, однако, не адекватны терминам «активное» и «пассивное» владение.

При употреблении этих терминов имеет место смешение характера владения с видами речевой деятельности. Следует говорить о рецептивных (импрессивных) и экспрессивных видах речевой деятельности, с одной стороны, и активном и пассивном владении языковым материалом — с другой.

К экспрессивным видам речевой деятельности относятся говорение и письмо. В их основе лежит выражение (экспрессия) говорящим (пишущим) мыслей (информации) в устной (при говорении) или письменной (при письме) речи. Экспрессивные виды деятельности могут быть как репродуктивными, так и продуктивными, либо смешанными — продуктивно-репродуктивными.

К рецептивным методам речевой деятельности относятся чтение и аудирование. Психологическую основу их составляет восприятие (рецепция) мыслей (информации),

содержащихся в речевых произведениях, созданных другими в устной или письменной речи.

Некоторые психологи называют рецептивные виды речевой деятельности «пассивными», а экспрессивные виды речи - «активными», что, как уже указывалось, не точно. Дело в том, что, во-первых, пользование рецептивными видами речевой деятельности (например, чтение) возможно как при пассивном, так и при активном владении языком, и что, во-вторых, рецепция речи (устной или письменной) может быть не менее активной, чем ее продуцирование.

Отличие активного владения языком от пассивного состоит не столько в том, что при пассивном владении возможно пользование рецептивными видами речевой деятельности (например, чтением), а в том, что все виды речевой деятельности при активном владении языком осуществляются в значительной степени на более совершенном уровне, чем при пассивном владении им.

Активное владение языком (родным или иностранным) базируется на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивном пользовании языковым материалом («по чувству»). Физиологическую основу такого владения образует речевая динамическая стереотипия, т.е. речевые динамические связи на всех уровнях языка - фонетическом, грамматическом, лексическом - в единстве. При говорении эти связи проявляются в единстве слухо-речемоторных и смысловых ассоциаций лингвистических явлений (т.е. в единстве звука и значения), имеющих в речевом опыте человека, говорящего на данном языке. Этот индивидуально-речевой опыт приобретает человек в процессе его речевого развития, овладения речью, в речевой практике. При чтении и аудировании эти речевые связи проявляются в легком и свободном восприятии слуховых (при аудировании) или графических (при чтении) образов лингвистических явлений в непосредственном и интуитивно-целостном понимании их значения, как правило, без обращения к родному языку. В отличие от активного владения языком, чисто пассивное владение не базируется на речевом опыте, на речевых автоматизированных связях, т.е. речевой динамической стереотипии.

Можно предположить (методика и психология речи пока не располагают точными экспериментальными данными на этот счет), что в основе пользования рецептивными видами речевой деятельности при чисто пассивном владении языковым материалом лежат автоматизированные процессы узнавания языковых явлений и припоминания их значения, т.е. процессы сличения и опознания их образцов зрительной памятью. При этом возможна дискурсивная дешифровка языковых знаков, в результате которой наступает понимание, часто опосредованное родным языком.

Пассивное овладение возможно только неродным языком, поэтому представляет собой известное отклонение от нормы, «патологический случай». В самом деле, трудно представить человека, который может понимать читаемое на родном языке, но не может говорить на нем.

Можно назвать еще один вид владения неродным языком (например, иностранным в школьных условиях) - смешанное владение, при котором часть языкового материала усваивается активно, другая часть - пассивно. Такое владение материалом позволяет пользоваться как экспрессивными видами речевой деятельности (в определенных пределах), так и рецептивными - в границах активно и пассивно усвоенного материала.

В родном языке возможен такой вид несовершенного владения, когда человек может понимать устную речь и говорить на языке, но не может читать и писать на нем (например, дети дошкольного возраста, неграмотные). Эта категория лиц, как правило, недостаточно совершенно владеет и устной речью, допускает фонетические, грамматические и лексические ошибки под влиянием местного или диалектально окрашенного речевого «кузууса».

Представим эти виды владения языком наглядно в следующих схемах:

1. Типы владения родным языком

- полноценное (совершенное) владение, т.е. владение всеми видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом);
- неполноценное (несовершенное) владение, т.е. владение только устными видами речевой деятельности (аудированием и говорением).

2. Типы владения иностранным языком

- активное владение языком, т.е. совершенное владение всеми видами речевой деятельности (как в родном языке);
- пассивное (несовершенное) знание языка, т.е. умение понимать устный и письменный текст (часто со словарем);
- смешанное владение языком, т.с. 1) активное владение определенным (ограниченным по объему) языковым материалом; 2) пассивное знание другой (большей) части языкового материала.

3. Психологическая характеристика диалогической речи

Как известно, диалогическая речь создается в процессе общения двух или более партнеров. Её невозможно спланировать и «запрограммировать» заранее, потому что речевое поведение одного партнера в диалоге зависит от речевого поведения (характера реплик) другого. Так как каждый из партнеров преследует свою цель в диалогическом общении, то формирование диалогического текста идет в соответствии со стратегией и тактикой поведения каждого партнера в диалоге.

Другая особенность диалогической речи состоит в том, что она протекает, как правило, в непосредственном контакте участников диалога, хорошо знающих обстановку, в которой происходит общение, а в ряде случаев и друг друга.

Это обуславливает элэптичность реплик, недоговоренность, выполняемую жестикуляцией, мимикой, намеками, словами-заменителями, экстралингвистической ситуацией.

Этой же контактностью общения объясняется ее обращенность, направленность реплик, учет реакции собеседника.

В силу того факта, что обмен репликами протекает достаточно быстро, реакция собеседников должна соответствовать нормальному темпу речи, что предполагает спонтанность («неподготовленность» — в иной терминологии) речевых действий, т.е. достаточно высокую степень автоматизированности и мобилизационной готовности языкового материала, используемого партнерами в речи.

Одной из главных психологических особенностей диалогической речи является ее ситуативность. Диалогическая речь считается преимущественно ситуативной, поэтому часто содержание может быть понято лишь с учетом той ситуации, в которой она создается. Ситуация общения может быть экстралингвистической, наглядно (визуаль-

но) воспринимаемой. Примером этого вида ситуации может быть диалог на автобусной остановке:

- Steigen Sie ein?
- Nein, ich fahre mit dem nächsten.
- Gestatten Sie! Lassen Sie mich, bitte, hinein!

В этом случае, когда внешние обстоятельства не играют какой-либо роли в речи собеседника и в речевом плане содержание полностью определяется лингвистическим, можно говорить о контекстной или же о контекстно-ситуативной речи. Примером такой речи может быть такой диалог:

- Haben Sie sich den neuen Film «Zwei in der Stadt» angesehen?
- Nein. Ist etwas Interessantes?
- Ich würde Ihnen den Film empfehlen.

Под речевой ситуацией понимаются либо экстралингвистические обстоятельства, либо чисто лингвистический контекст, либо то и другое вместе взятые, которые побуждают человека реагировать речевыми поступками, решать определенные речевые задачи.

По характеру отношения к реальной действительности ситуации могут быть либо реальными, либо воображаемыми, воссоздаваемыми путем описания или наглядно — путем моделирования обстоятельств с помощью различных аудиовизуальных средств. Некоторые методисты вносят в определение «речевой» ситуации социальный аспект речевой коммуникации и выделяют, например, такие типичные коммуникативные ситуации: 1) разговор покупателя с продавцом; 2) разговор отца с сыном; 3) разговор начальника и подчиненного и т.д.

Следующей особенностью диалогической речи является ее эмоциональная окрашенность. В живом общении проявляются переживания, чувства. Это находит свое выражение в структуре реплик, в особенностях их интонирования, в лексико-грамматических средствах. Выражением этих чувств являются реплики удивления, восхищения, одобрения, разочарования, неудовольствия и т.д.

Таковы в общих чертах психологические особенности диалогической речи «в норме», которые необходимо учитывать при обучении иноязычной диалогической речи в школе.

Диалогическая речь, как всякая речь, имеет два плана: план содержания и план выражения. В родном языке эти два плана находятся в тесной связи друг с другом. В начале овладения иностранной диалогической речью эти два плана не совпадают: ученик, желающий принять участие в диалоге, знает, что он хочет сказать или спросить (на родном языке), но не знает, как, в каких языковых средствах иностранного языка реализовать свой речевой замысел.

4. Психологическая характеристика монологической речи

Психологические особенности монологической речи обусловлены коммуникативной функцией этого вида речи, природой механизма ее порождения.

Коммуникативная функция монологической речи состоит в связном непрерывном изложении мыслей одним лицом, обращенном к одному или нескольким лицам

(аудитории). Цель этой направленности, обращенности - достигнуть необходимого воздействия на слушателей.

Тот факт, что в монологической речи мысли излагаются одним лицом (в отличие от диалогической), определяет многое в психологическом механизме порождения этого вида речи.

Монологическая речь в большей степени «планируема» и «подготавливаема», особенно публичная (официальная) речь (доклады, выступления, приветствия, лекции), которая заранее и тщательно готовится, нередко сначала в письменной форме, а затем устно воспроизводится (часто читается вслух). В такой «подготовленной» речи все продумано: последовательность в изложении мыслей, языковая форма и т.д.

В психолингвистической литературе известны попытки наметить основные этапы порождения мысли, речевого монологического высказывания на родном языке.

На первом этапе зарождается замысел будущего высказывания, не имеющий языкового воплощения. Это так называемый «надязыковой» этап. По мнению Н.И. Жинкина, решающую роль на этом этапе играет предметно-схемный код.

На втором этапе осуществляется оформление замысла в речевых структурах данного (родного) языка сначала во внутренней речи, где создается потенциальная речевая схема высказывания, потом осуществляется ее экстерниоризация.

Монологическая речь преимущественно контекстна, она, как правило, строится без учета ситуаций экстралингвистического характера. Однако иногда она может быть и ситуативной, например, спонтанное высказывание: «неподготовленные», развернутые реплики в диалоге, которые можно рассматривать как краткие монологические высказывания — «микромнологи в диалоге». Монологическая речь в некоторых случаях может быть наглядной, если она иллюстрируется зрительным рядом, например, картинками, кадрами диафильма, кинофильма, комментарием событий и игр по телевидению.

Важной психологической особенностью монологического высказывания в отличие от диалогической речи является его непрерывность, благодаря которой становится возможной законченность и, соответственно, завершенность мысли, заключенной в нем.

В силу контекстности монологической речи к ней предъявляются особые требования: она должна быть понятой «из самой себя», т.е. без помощи неязыковых средств, которые часто играют большую роль в ситуативной диалогической речи. Последовательность и логичность, полнота и ясность изложения мысли являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстной природы.

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- **информативную** - сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний;
- **воздейственную** - убеждение кого-либо в правоте или несостоятельности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия;
- **эмоционально-выразительную** (ораторская речь, художественное чтение монологического текста).

Для каждого из перечисленных видов монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы и цели высказывания (ср., например, нейтральное в стилистическом отношении сообщение информации и стремление убедить слушателя или воздействовать на него).

В психологической литературе отмечается, что по сравнению с диалогической речью (на родном языке) монологическая речь более сложная и трудная. Она требует от говорящего связно и последовательно излагать мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме. При овладении иностранным языком эти трудности значительно усложняются, хотя, сопоставляя их с теми, которые обучающийся должен преодолеть, овладевая диалогической речью, следует сказать, что последняя все-таки значительно труднее первой.

5. Психологическая характеристика письменной речи

Письменная речь наряду с говорением представляет собой экспрессивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими (письменными) знаками. Психофизиологической основой письменной речи как деятельности является взаимодействие двигательного-моторного, речемоторного и зрительного анализаторов. Письмо как вид деятельности возможно на основе связей моторно-двигательных, зрительно-графических и речемоторно-слуховых образов языковых явлений. Эти связи реализуются в графических и орфографических навыках как «материальной» базе письменной речи.

Овладение письменной речью на родном языке опирается на владение учащимися устной речью, т.е. на владение речевыми механизмами.

Письменная речь связана также с чтением, потому что в психофизиологическом механизме чтения и письма есть общие элементы: зрительно-графические и слухоречемоторные образы языковых явлений. Поэтому эти два вида речевой деятельности взаимно поддерживают друг друга: написание есть кодирование графическими знаками мысли, существующей во внутренней речи; чтение есть перекодирование тех же графических знаков в речемоторный код внутренней речи (при чтении про себя) или внешней речи — при чтении вслух.

В методической литературе различают письмо, под которым понимают технику использования графической и орфографической систем данного языка, и письменную речь — умение выражать мысль в письменной форме.

6. Психологические особенности чтения

Осуществляя работу по развитию навыков чтения, учитель должен уделять особое внимание готовности учащихся к чтению данного конкретного материала. Подготовка к какому-нибудь действию является одним из условий успешности его выполнения, и, наоборот, неожиданное действие совершается с меньшим совершенством. Следовательно, успешность действия зависит от готовности к нему (В.А. Артемов).

Готовность в области чтения, так же как и в других видах речевой деятельности, основана на ряде факторов. Во-первых, она определяется тем, насколько учащийся владеет теми аспектами языка, знание которых обеспечит ему успешность этой формы речевого общения. Сюда входит знание фонетических трудностей правил чтения, пользование логическим и эмфатическим ударением, знание лексики, грамматики и стилистики языка. Во-вторых, она определяется отработанностью механизма чтения, точностью звуко-буквенных соответствий и скоростью чтения. В-третьих, готовность в об-

ласти чтения определяется общей культурой учащегося, его возрастными особенностями, знанием большого контекста, обеспечивающими понимание содержания отрывка.

Таким образом, готовность учащихся к чтению – это общее психическое состояние учащегося, выражающееся в возможности совершать данную деятельность. Готовность учащегося к чтению может быть различной степени. Она может быть готовностью и специальной готовностью к прочтению именно данного текста. Специальная готовность достигается работой, предшествующей чтению текста. По наличию этой предварительной работы мы и различаем неподготовленное и подготовленное чтение. Термины «подготовленное чтение» и «неподготовленное чтение» употребляются по отношению к чтению текста, подготовленного предварительной работой или не подготовленного ею (И.Д. Салистра). Кроме того, их можно отнести к работе, проводимой над техникой чтения. Таким образом, подготовленность чтения выступает в двух формах: а) подготовленность (или неподготовленность) к первичному чтению (первичному восприятию и пониманию текста) и б) подготовленность (или неподготовленность) его к воспроизведению. Очевидно, о втором виде подготовленности чтения можно говорить только в связи с чтением вслух.

Если учесть, что подготовленная работа может касаться языковой формы, содержания и техники чтения, то можно иметь различную форму подготовленности чтения текста.

Подготовленное чтение. Первый вид чтения – это полностью подготовленное чтение. Оно проводится после предварительной работы над содержанием, языковой формой и техникой чтения всего текста или отдельных его элементов. Эти варианты рекомендуется применять при текстах с неснятыми или частично снятыми трудностями, тогда, когда хотят создать синтетическое восприятие текста и добиться его беспрепятственного понимания. Работа над языковой формой означает предварительное ознакомление с трудными словами, трудными оборотами речи, проработку некоторых грамматических явлений. Работа над содержанием обычно предусматривает предварительный рассказ учителя по тексту. Работа по технике чтения ведется над явлениями, которые могут затруднить чтение про себя или вслух. При этом предварительная работа может вестись самими учащимися в классе или дома или это могут быть объяснения учителя! Причем учитель может объяснять или все явления, или дать им только частичное объяснение. Поэтому в школьной практике можно выделить три подварианта этого случая: а) объясненное и подготовленное, б) частично объясненное и подготовленное и в) необъясненное, но подготовленное чтение. Если же учесть при этом, что учитель мог не только давать объяснения, но и работать над техникой чтения, то в свою очередь здесь может быть по крайней мере три сочетания: а) учитель объяснял фонетические трудности, правила чтения и тренировал учащихся в чтении; б) учитель объяснял фонетические трудности, правила чтения, но не тренировал учащихся в чтении; в) учитель не объяснял фонетических трудностей, правил чтения, но тренировал учащихся в чтении. В школьной практике учет всех подвариантов объясненного, отработанного и подготовленного чтения имеет очень большое значение и определяется, как и выбор любого из указанных вариантов подготовленности, задачами, стоящими перед учителем, и материалом, подлежащим чтению. Учет и разработка всех вариантов и сочетаний – это уже дело самих методистов.

Частично подготовленное чтение может иметь шесть вариантов. Общим для первого, второго и третьего вариантов частично подготовленного чтения является его подготовленность с точки зрения языковой формы. Предварительная работа, которую необходимо проводить над языковой формой, каждый раз определяется учителем, исходя из конкретных условий работы и особенностей текста. Из них первый вариант частично подготовленного чтения, так же как и подготовленное чтение, предполагает предварительную работу не только над языковой формой, но и над содержанием текста. Он отличается от подготовленного чтения тем, что над техникой чтения учащийся предварительно работает самостоятельно.

Второй и третий варианты частично подготовленного чтения отличаются подготовленностью содержания. Очевидно, с точки зрения первичного чтения это более желательные варианты неподготовленного чтения, так как в таком случае текст для учащихся представляет новую информацию и познавательную ценность.

В случае же подготовленного повторного чтения текста эти варианты имеют место при крайне формальном подходе к тексту. Учитывая реальную возможность существования такого чтения, учителю следует тщательно контролировать понимание содержания текста и обдумывать характер работы, обеспечивающей направленность сознания учащихся на содержание и его глубокую проработку ими. При этом возможны предварительная работа над техникой чтения (второй вариант) или ее отсутствие (третий подвариант). Второй подвариант обычно используется при чтении вслух, третий - при чтении про себя. Четвертый и пятый подварианты схожи тем, что подготовленным оказывается содержание, а не форма.

Своеобразие четвертого варианта заключается в том, что содержание и техника чтения подготовлены, а форма не подготовлена. Следовательно, подготовленность техники чтения может быть и без подготовленности языковых особенностей текста. Эта подготовленность носит чисто имитационный характер. Психологически она появляется тогда, когда типичным для деятельности учащегося является отрыв формы от содержания, невниманье к форме, к языковому оформлению текста.

Пятый вариант характеризуется тем, что ученик знакомится только с содержанием текста (на основании рассказа учителя или чтения вводной статьи), никакой предварительной, предвосхищающей чтение текста работы над формой и над техникой чтения не проводится. Этот вариант возможен только при подготовке к первичному чтению текста со снятыми трудностями.

Шестой вариант в основном имеет место при подготовке чтения вслух. Отрабатываются отдельные элементы чтения без какой бы то ни было предварительной работы над языковой формой и содержанием текста. Так же как и в пятом случае отработка техники чтения носит имитационный характер. Последний, восьмой, вариант — неподготовленное чтение может применяться, когда учащиеся читают текст со снятыми или частично снятыми трудностями. Текст может читаться про себя или вслух. В последнем случае это обычно контрольное чтение. Неподготовленное чтение имеет очень большое значение для развития навыков чтения, т. е. приближает учащихся к реальным условиям, в которых им придется пользоваться текстом как средством коммуникации. Для неподготовленного чтения не следует брать слишком трудные, непонятные учащимся тексты, так как тогда они не будут испытывать удовольствия от чтения.

Это неподготовленное чтение является результатом заранее планируемой работы учителя. Однако иногда неподготовленным может быть чтение, которое задавалось на предварительную подготовку. Это может случиться тогда, когда имело место объясненное (или частично объясненное) чтение. При этом, учащийся считает, что он все усвоил и подготовлен для чтения текста. Поэтому учителю следует строго дифференцировать те явления, которые он сам объясняет и тренирует, и те из них, которые остаются для самостоятельной проработки учащимися.

Неподготовленное чтение в положительном значении этого вида деятельности свидетельствует о больших возможностях учащихся. Особенно желательно проводить неподготовленное чтение про себя. При этом рекомендуется обязательно проверить понимание читаемого. Иногда неподготовленное чтение может быть дано для развития скорости чтения. Обычно для этого берут текст со снятыми трудностями и читают его на время, например, со скоростью 120 слов в минуту.

Учитель должен ясно представлять ценность каждого из этих вариантов чтения, используя их в работе с учетом степени трудности материала чтения, тип работы уровня знаний учащихся и уровня развития их навыков чтения. Процесс обучения чтению — управляемый процесс, поэтому важно использование того или иного вида чтения.

При этом учитель должен всегда иметь в виду, что подготовленное чтение может быть результатом или его объяснений, или его классной работы, или самостоятельной работы учащихся, или результатом сочетания первого, второго и третьего. Подготовленная работа может быть однозначна предстоящей далее работе над текстом или ей никак не соответствовать. Например, текст дома читался про себя, а затем на уроке от учащегося потребовалось громкое чтение или наоборот. Или учащийся не работал над содержанием, но основное внимание уделил форме, а последующее чтение потребовало знания особенностей именно содержания. Таким образом, фактически вариант подготовленности не всегда адекватен задаче последующего чтения. Такая же неадекватность может наблюдаться в отношении предшествующей работы, а именно: самостоятельной работе учащегося могли предшествовать объяснения учителя (полные или частичные), которые потом никак не подкрепились в ходе работы. Учителю следует избегать вышесказанного положения и стремиться к тому, чтобы подготовительная работа всегда соответствовала задаче, стоящим перед последующим чтением.

Аналитическое и синтетическое чтение. Аналитическое и синтетическое чтение различают по особенностям перцептивной деятельности учащихся в процессе данной речевой деятельности. Эта деятельность может носить детализирующий или целостный характер. Детально (аналитически) и целостно (синтетически) человек может воспринимать, как нам представляется, и языковую форму, и содержание текста.

Установки сознания, вызывающие тот или иной вид восприятия текста, могут быть специально созданы или возникать произвольно. Так, чтение иноязычного текста может произвольно принимать характер аналитического в силу особенностей текста: обилие трудного материала, образный язык т.п. Однако в практике обучения аналитическое или синтетическое восприятие текста (аналитическое или синтетическое чтение) является чаще следствием заранее планируемой учителем работы или его вербальной инструкции.

Очень распространенной является взгляд на аналитическое чтение как средство раскрытия смыслового содержания читаемого при чтении, анализе и переводе. Указы-

валось, что аналитическое чтение характеризуется четырьмя стадиями: а) пониманием основной мысли прочитанного и выражением ее путем перевода или пересказа текста на родном языке учащихся; б) членением текста на смысловые единицы и пониманием его деталей, исходя из первичного понимания смысла прочитанного; в) адекватным пониманием текста и возможностью его литературного перевода; г) беспереводным пониманием читаемого. Такая трактовка аналитического чтения является характерной для многих авторов. Однако она не совсем правильная.

Во-первых, при таком понимании вопроса очень существенным признаком аналитического чтения становится перевод. Между тем, как правильно отмечают некоторые авторы, аналитическое чтение может быть и на этапе беспереводного чтения. Учащийся, понимая текст беспереводно, фиксирует свое внимание на некоторых особенностях формы, осознает эти особенности подобно тому, как это часто имеет место при чтении на родном языке. Во-вторых, беспереводное чтение по существу является чтением синтетическим.

Отличают характерные черты аналитического чтения как более медленного чтения, поскольку внимание читателя время от времени отключается на анализ языковой формы и содержание понимается частями. Это значит, однако, что при аналитическом чтении не создается целостное впечатление от содержания. Анализ никогда не существует в отрыве от синтеза. Процесс восприятия начинается с частей, деталей или с нерасчлененного на части целого. Так же и в чтении: или читец идет к пониманию от частей, деталей, или от общего содержания к восприятию и пониманию частей. В этом отношении совершенно прав был И.Д. Салистра, когда различие аналитического чтения видел в преобладающей при этом мыслительной деятельности, а именно: ведущим при аналитическом чтении является все же анализ, чем и оправдывается название.

Нельзя себе представить, что анализ возникает только тогда, когда появляются незнакомые учащимся слова. Это только один из случаев, вызывающих аналитическое восприятие. Оно может возникать и при беспереводном понимании текста, например, при установке на выделение каких-либо языковых особенностей текста или особенностей содержания. Аналитическое восприятие может возникнуть в связи с предварительной работой над текстом. Аналитическое чтение возможно на любой ступени обучения и вовсе не означает пренебрежения к беспереводному чтению.

В связи с обсуждаемым вопросом важно отметить еще одну деталь: не следует смешивать аналитическое чтение с объясненным чтением. Объясненное чтение тоже предполагает аналитическую работу сознания. Разница заключается в том, когда эта аналитическая работа имеет место. Очевидно, существенным признаком аналитического чтения является наличие аналитической установки в процессе самого чтения, т.е. детализирующее восприятие текста. При объясненном чтении анализ языковых явлений предшествует чтению. Само же чтение может быть затем по существу синтетическим, т.е. характеризоваться целостностью восприятия.

Итак, рассматривая аналитическое и синтетическое чтение, следует помнить, что различие между этими двумя видами чтения носит психологический характер и идет именно по линиям восприятия текста. Причем мы гораздо чаще имеем дело с синтетическим чтением, нежели с аналитическим. Процесс чтения, как процесс речи, проходит три фазы восприятия: первичный синтез, анализ и вторичный синтез. В первый момент восприятия под влиянием объективных раздражителей, в данном случае графических

знаков текста, возникают зрительные, двигательные и слуховые ощущения. Одновременно учащийся пытается синтезировать эти ощущения, исходя из круга своих мыслей, из отношения к тому, что написано, опирается на знание им языковых единиц. Зачастую у него происходят неправильные догадки.

Какое это было чтение? Очевидно, синтетическое, поскольку сразу отрывок был воспринят целостно, не произошло выделения этого слова. Затем начались поиски и анализ, приведший к вторичному синтезу. Поэтому нам кажется очень удачным подразделение М.К. Бородулиной чтения на два вида: 1) чтение с первичным синтезом и 2) чтение со вторичным синтезом. Очень часто целостность восприятия не является еще признаком отличного понимания всего содержания текста. Поэтому говорить, что синтетическое чтение — более совершенный вид чтения, чем аналитическое, не всегда верно. Иногда оно может носить очень поверхностный характер. Представляется, что указанные особенности типичны не только для синтетического чтения. Аналитическое чтение также может проходить на этих двух уровнях. Специфики здесь нет, а все определяется соотношением понятого и непонятого, выделенного и невыделенного материала, а также рядом других факторов, о которых мы будем говорить специально далее.

Аналитическое и синтетическое чтение связаны собой как единый процесс, в котором одно подготавливает другое. Раньше считалось, что аналитическое чтение готовит синтетическое чтение. Привязанность аналитического чтения к начальному этапу обучения, а синтетического — к старшему этапу неверна.

Если исходить из психологической природы восприятия при чтении, то синтетическое чтение может вполне иметь место и на начальном этапе обучения. В то же время аналитическое чтение не есть достояние только начального этапа — оно вполне применимо и на старшем этапе обучения. Не нужна и другая крайность, которая стала появляться в последнее время, — отказ от аналитического чтения на начальном этапе обучения. Этот отказ явился естественным последствием той правильной реакции, которая имела место в отношении чрезмерного увлечения теорией языка.

Можно согласиться с теми методистами, которые учитывают специфику этапа обучения не в смысле отказа от того или другого вида чтения, а в смысле преобладания одного из них и использования каждого вида для особых целей обучения.

Отметим только наиболее существенные положения, общие для них.

1. Аналитическое чтение строится на разных этапах обучения по-разному. Это обусловлено возрастными особенностями учащихся и их знаниями. Содержание и языковой материал текстов, количество привлекаемых к анализу грамматических, лексических, фонетических и стилистических явлений, объем анализируемых текстов, степень самостоятельности учащихся в проведении анализа изменяются и усложняются при переводе учащихся из класса в класс.

2. Аналитическое чтение связанных текстов может являться одним из способов введения нового материала. Как известно, сила впечатления, влияющая на запоминание, зависит от новизны материала, интереса или чувства, соединяемого с ним, подробного и отчетливого понимания его качества и составных частей. Все эти три компонента могут присутствовать при ознакомлении с новым словом в процессе аналитического чтения, если, конечно, рационально организовывать тексты для этого чтения.

3. Аналитическое чтение причает учащихся активно пользоваться своими знаниями по грамматике и лексике, так как в ходе его учащиеся убеждаются, что понима-

ние текста может быть достигнуто через анализ языковой формы. В процессе аналитического чтения учащиеся начинают познавать обусловленность значения нового слова контекстом или значением проведения анализа, практически овладевают умениями, которые затем в значительной мере облегчат и обеспечат беспереводное понимание текста при синтетическом чтении.

4. Аналитическое чтение обеспечивает хорошее закрепление материала. Текст представляет собой основу, на которой можно строить большое количество самых разнообразных упражнений.

5. Для проведения синтетического чтения в свою очередь необходимо, чтобы учащиеся твердо знали пройденный грамматический материал, лексику, владели механизмом чтения, обладали привычкой распознавать значение неизученных слов, опираясь на их контекстуальную догадку и формальные признаки словообразования, а также могли реконструировать целое по отдельно воспринятым частям.

6. Развитие навыков синтетического чтения требует интенсивного самостоятельного чтения, сочетающегося с аналитической работой в классе над отдельными частями текста, заданного на дом.

7. Важным условием успешности обучения синтетическому чтению является сам текст. Текст должен быть содержательным, информативным, доступным для учащихся, соответствовать их возрастным интересам. Текст для синтетического чтения должен быть легче, чем для аналитического чтения: оба текста должны быть строго согласованы по языковому материалу. Они должны быть построены на знакомом грамматическом материале и включать небольшое количество новой лексики на начальном этапе обучения и достаточно обильное - в более старших классах. Большое значение для синтетического чтения имеет полиграфическое оформление книги. Иллюстрации должны помогать пониманию учащимися содержания текста, в книгах должна быть использована отбивка абзацев, соответственно отражающая смысловое изменение текста.

8. На разных этапах обучения место синтетического чтения и методика его проведения должны меняться. На начальном этапе желательно проводить синтетическое чтение в классе. На старших этапах синтетическое чтение в классе почти отсутствует. Преобладающим видом чтения становится домашнее синтетическое чтение.

9. Синтетическому чтению должны предшествовать беседы учителя, создающие психологическую направленность и заинтересованность учащегося.

10. В процессе контроля синтетического чтения учитель должен проверить: а) факт прочтения текста и б) степень понимания прочитанного. На начальном этапе обучения особое внимание уделяется контролю понимания.

11. При организации синтетического чтения возможна работа над материалом, общим для всех или различным для каждого учащегося. Преимущество первого вида проведения синтетического чтения состоит в возможности коллективных форм работы, построенных на общем материале, известном и понятном для всех учащихся. Преимущество второго вида заключается в возможности осуществить индивидуальный подход к учащимся соответственно уровню их знаний, развитию речевых навыков.

12. Синтетическое чтение при хорошо построенной методике обучения дает богатейший материал для развития навыков устной речи. Вариации возможных видов работы над текстом, чтобы научить устной речи, многообразны и в очень большой мере определяются творческой инициативой учителя.

Заключив рассмотрение аналитического и синтетического чтения, следует заметить, что наибольшего успеха в обучении чтению достигают те учителя, которые с самого начала используют домашнее синтетическое чтение, причем очень серьезно относятся к подбору материала. Подбор материала должен по степени трудности соответствовать уровню знаний учащихся, в противном случае синтетическое чтение превратится в аналитическое, и весь педагогический эффект синтетического чтения будет нарушен. Беспрекословное отвлечение внимания с содержания на форму, трудности понимания содержания гасят интерес учащихся к тексту и вызывают отвращение к чтению. Синтетическое чтение всегда должно доставлять учащимся удовольствие.

Синонимами аналитического и синтетического чтения являются термины «экстенсивное и интенсивное чтение», «курсорное и дискурсивное чтение». Понятие «интенсивное и экстенсивное чтение» употребляется в английских работах по методике. При экстенсивном чтении внимание направлено на суть рассказа, при интенсивном чтении наличествуют объяснения учителя. В зависимости от цели обучения степень пространности объяснений меняется: от исчерпывающего объяснения каждого артикля и суффикса до объяснения только самых необходимых для понимания явлений. При интенсивном чтении чаще всего анализируется язык, реже - мысли, выраженные на нем. Интерес к тексту очень часто теряется в массе анализируемых деталей. В то же время экстенсивное чтение без понимания не приносит хороших результатов. Ни один из видов чтения не дает хороших результатов, если проводить его отдельно один от другого. При параллельном проведении они дают хороший результат. В нашей классификации видов чтения они употреблены в ином значении - в значении количества чтения.

Об отношении терминов «дискурсивное чтение» и «курсорное чтение» можно сказать, что они тоже, хотя и употребляются в методике как синонимы аналитического и синтетического чтения, имеют некоторое отличие по существу. Они говорят о характере понимания, а не о процессах, лежащих в его основе. Курсорное чтение — это тот вид синтетического чтения, который протекает на уровне понимания общего содержания текста. Для него характерен быстрый темп чтения за счет пропусков всего, что не очень понятно. Это беглое чтение с самым обидным охватом содержания.

Когда же мы говорим о синтетическом чтении, то мы имеем в виду чтение, позволяющее достаточно полно и глубоко понять текст. Синтетическое чтение понимается как высшее звено, достигаемое при развитии умения читать иноязычный текст.

Переводное, беспереvodное, беспереvodно-переводное виды чтения. Указанные в подзаголовке виды чтения особенно тесно связаны с уровнем овладения учащимися иностранным языком. Их сущность заключается в том, что проникновение в содержание текста идет через посредника, которым служит родной язык учащихся, или непосредственно, минуя его. Как мы уже отмечали, часто путают понятия «аналитическое и синтетическое чтение» и «переводное и беспереvodное чтение», ставя между этими понятиями знак равенства. Между тем психологически это совсем разные явления. В случае аналитического чтения существенным признаком является детализирующее восприятие текста, обычно проявляющееся в направленности внимания на языковую форму. Процесс же понимания содержания текста или может быть опосредован родным языком учащегося, или может носить непосредственный характер. Когда содержание текста понимается непосредственно, мы говорим о беспереvodном чтении. Объем понятия «аналитическое чтение» шире объема понятия «беспереvodное чтение».

Мы можем говорить об аналитическом переводном, аналитическом беспереводно-переводном и беспереводном чтении текста.

Переводное чтение имеет место тогда, когда учащийся вынужден для понимания читаемого перевести весь текст, а не отдельные трудные для него места. В этом случае нельзя говорить о чтении в собственном смысле слова. Такое «чтение» возможно, но в условиях школьного обучения нежелательно. Аналитическое беспереводное чтение достигается, когда процесс чтения на иностранном языке становится аналогичным процессу чтения на родном. Как правило, такой высокий уровень чтения наблюдается только у продвинутых учащихся.

Беспереводное чтение, в вернее — понимание читаемого, может иметь место на любом этапе обучения. Для этого текст должен быть доступен учащимся по содержанию и форме, т.е. содержание текста должно соответствовать возрастному, культурному и интеллектуальному уровню развития учащегося, а в языковой форме не должно быть ничего, что вызывало бы особое затруднение и требовало перевода. Поэтому одним из условий беспереводного чтения в образовательной школе является предварительная работа над языковым материалом. Большое значение при этом имеет повторяемость лексики. Причем по содержанию тексты должны быть новыми. Если же в тексте могут встретиться новые слова и новые грамматические явления, то они должны содержать высокую вероятность понимания. Так, например, очень легко понимается (вне контекста) слово *absent*, в новом значении словосочетание *his absent look* понимается учащимися 7-8 классов в 96 % случаев, словосочетание *an absent way* — в 92 % случаев. Новое значение слова *against* в словосочетаниях *against the wall*, *against the sky* понимается соответственно в 86 % и 84 % случаев. В то же время новое значение слова *air* в словосочетании *an Italian air* часто никем не понимается, в значении же «вид» (*an air of importance*) понимается в 40 % случаев. Подобные эксперименты показывают, что насыщение текста словами высокой степени мотивированности (т.е. словами с высоким процентом понимания) до 20 % случаев не влияют существенно на понимание текста. Само собой разумеется, что работа, ведущая учащихся от подготовленного к неподготовленному чтению с полным и непосредственным пониманием читаемого, возможна только на основе соответствующим образом построенного параграфа учебника. Опыт работы по такой схеме доказывает, что при таком построении учебника и системе работы учащиеся достигают беспереводного понимания текста на очень мало-продвинутой ступени владения языком.

Беспереводное чтение имеет место далеко не всегда. Так, эксперимент показал, что в случае первой группы слов, имеющих вероятность понимания от 80 до 100 %, текст понимается беспереводно. Если же включаются в текст слова, имеющие вероятность от 20 до 60 %, то понимается только общее содержание текста или же имеет место переводно-беспереводное понимание.

В данном случае можно говорить о беспереводно-переводном чтении (термин С.Ф. Шатилова). Этот вид чтения может быть определен, по нашему мнению, как чтение, в котором перемежается непосредственное понимание с переводным. Практика показывает, что на занятиях по иностранному языку мы, как правило, имеем дело именно с таким видом чтения. В психологическом плане беспереводно-переводное чтение можно условно представить как собственно учебное чтение текста с разрывами и

остановками для осмысления (или перевода) сложных языковых явлений (лексических и грамматических) или трудных по содержанию частей.

И хотя рассматриваемый вид чтения часто имеет место (впрочем, даже по этой причине), необходимо с первых шагов обучать понимать текст беспереводно, т.е. существенно важно сформировать у учащихся речевые навыки беспереводного чтения.

Пользуясь концепцией С.Ф. Шатилова о трехэтапном характере овладения речевым навыком, процесс обучения школьников навыкам беспереводного чтения (речевым навыкам чтения) можно гипотетически представить следующим образом:

Первый этап — ознакомительно-подготовительный — должен обеспечить предварительную устную отработку языкового материала. К числу наиболее важных методических приемов работы с языковым материалом можно отнести: научение учащихся пониманию незнакомой лексики по контексту, на основе мотивированности слова, по строевым элементам и др. Очевидно, что по каждому языку необходимо определить группы слов, вероятность их понимания, значимость для чтения тех или иных контекстов, их соотношенность с новой лексикой.

Второй этап — ситуативно-стереотипизирующий — применительно к формированию навыков беспереводного чтения может быть соотнесен, по нашему мнению, с учебным чтением беспереводно-переводного характера, чтением с частично снятым (на первом этапе) трудностями. Здесь, на наш взгляд, особо значимы следующие положения: необходимость в составлении и использовании текстов с учетом вероятности понимания слов и правильная методическая организация работы со словарем. (Вопрос о методике использования двуязычного словаря в обучении беспереводному чтению представляет, по нашему мнению, особый интерес, и мы сочли целесообразным рассмотреть его отдельно.)

Третий этап — ситуативно-варирующий — будет представлять по существу учебное беспереводное чтение, при котором внимание учащихся направлено в основном на смысловую сторону читаемого. Текстовый материал на данном, заключительном, этапе формирования речевого навыка чтения должен носить информационный характер и варьировать по содержанию и трудности восприятия.

Работа со словарем как способ обучения беспереводному чтению. При чтении вслух наиболее часто встречается чтение со снятыми трудностями, подготовленное заранее; при чтении про себя более распространенным является вариант неподготовленного чтения на материале с неснятыми или частично снятыми трудностями. Последний вид чтения находят большее применение на начальном этапе обучения. Причем надо приучить учащихся к умению пользоваться словарем при чтении. Конечно, учащийся не должен пользоваться словарем, отыскивая каждое новое слово, но некоторые слова он должен находить в словаре и делать это очень быстро. Представляется, что классное чтение про себя небольших текстов с применением словаря должно занять в учебном процессе полагающееся ему место. Это работа у нас неправомерно забыта. Тенденция господства беспереводного чтения обусловила боязнь работы со словарем. Между тем навык работы со словарем в процессе чтения необходим учащимся. Именно беспереводное понимание текста обуславливается знанием значения отдельных слов, его составляющих. Быстрое нахождение слова в словаре не нарушает беспереводного понимания текста. Кроме того, не исключена возможность, что впоследствии охваченная школу придется не только читать, но и переводить текст по специальности.

Интересные данные по чтению со словарем получены в исследовании Н.В. Барышниковой. В связи с сокращением часов на продвинутом этапе обучения в средней школе, как справедливо указывает автор, требуется более ранняя подготовка учащихся к самостоятельной работе над иноязычным текстом, одной из форм которой является обучение чтению с использованием словаря. Обучение умелому рациональному использованию словаря при чтении способствует сохранению желания читать на иностранном языке в целях самообразования, расширения профессиональных знаний. Из практики обучения известно, что использование словаря часто нарушает коммуникативные функции чтения как вида речевой деятельности. Чтение превращается в дешифровку текста. Н.В. Барышниковой выделяется два звена в обучении чтению со словарем. Первое звено обучения чтению со словарем заключается в выработке навыка пользования словарем, который, по мнению автора, включает языковой грамматический навык, грамматический языковой ретрансформационный навык, технический навык пользования словарем и умение выбирать нужное значение слова. Второе звено заключается в выработке умения рационально использовать словарь в процессе чтения. Оно состоит из следующих *навыков и умений*: 1) рецептивных речевых и языковых лексических грамматических навыков; 2) умений целостного восприятия текста; 3) умения понять общее содержание и компрессировать текст; 4) развитой языковой догадки.

Все перечисленные выше навыки и умения приобретаются учащимися в результате специальной работы. В данном исследовании высказывается оригинальная мысль, существенная, с нашей точки зрения, для процесса обучения чтению со словарем, а именно: чтение со словарем рассматривается как коммуникативная деятельность, направленная на извлечение информации, двуязычный же словарь — как средство обучения. Обучение чтению с рациональным использованием словаря будет более эффективным, если предусмотреть, во-первых, целенаправленное и систематическое формирование и развитие комплекса названных выше навыков и частных умений, входящих в состав чтения с использованием словаря, во-вторых, если оно будет построено на коммуникативной основе развития умения рационально использовать словарь. При чтении со словарем усложняется психологическая структура деятельности учащегося. Она становится трехчленной: восприятие текста, поиск слов в словаре, понимание.

С точки зрения учащегося - это одновременная работа с двумя объектами деятельности: книгой и словарем, что неизбежно вызывает сложности в деятельности человека. В целях эффективности чтения надо научить учащихся рациональному использованию словаря, а последнее предполагает совершенствование моторных действий, связанных с поиском слов в словаре, операций по определению слов как частей речи, ретрансформацию слов, выделенных при чтении в тексте, в их словарную форму, обучение ограниченному использованию словаря, которое связано с овладением учащимися рецептивными грамматическими навыками, умение компрессировать текст и догадываться о значении слов по контексту. При этом следует учитывать, что учащиеся должны выработать у себя привычку обращаться к словарю в процессе чтения для достижения допустимого уровня понимания (75 % общего понимания читаемого, по С.К. Фоломкиной) ограниченное число раз. Они должны овладеть экономными операциями по нахождению слов в словаре и использовать словарь в коммуникативных целях, т.е. уметь определять момент, необходимый для включения в процесс чтения поиска слова

в словаре. В ходе исследования этого вопроса было установлено, что включение процедуры поиска лексической единицы при чтении отрицательно влияет на процесс понимания. Последний усложняется, прерывается, принимает характер переводно-беспереодного понимания. Легкие места понимаются беспереодно, трудные (как указывает С.Ф. Шатилов) путем анализа и перевода с помощью словаря. На первом этапе обучения чтению со словарем у учащихся проявляется тенденция постоянно обращаться к словарю (Г.И. Славина). Поэтому так необходимо прививать учащимся вышеуказанные умения и особенно умение по ограниченному и рациональному использованию словаря в процессе чтения.

С психологической точки зрения чтение со словарем сопровождается рядом специфических особенностей. Прежде всего, чтение с использованием словаря требует распределения внимания на деятельность чтения и поиска слов в словаре. Основным условием распределения внимания является совмещение моторной и интеллектуальной деятельности. Чтение со словарем и является именно тем видом речевой деятельности, в которой совмещаются две указанные деятельности. И если моторная деятельность поиска слов оттренирована, то чтение со словарем протекает легко. Очень важное значение для чтения с использованием словаря имеет также переключение внимания. Учащийся должен быстро переключать внимание с текста на поиск лексических единиц в словаре и обратно.

Третья особенность чтения с использованием словаря заключается в деятельности оперативной памяти. Как известно из психологии, оперативная память отличается малой емкостью и кратковременностью сохранения образов. Следовательно, для того чтобы чтение с использованием словаря было успешным, надо, чтобы обучающийся совершал все операции, связанные с поиском слов в словаре, именно за это время. В случае забывания графического образа слова до или во время поиска слов неизбежны нежелательные движения глаз с одного объекта (книги) на другой (словарь).

Итак, слабеемые умения чтения со словарем составляют:

- 1) рецептивный речевой лексический навык, который является обязательным компонентом любого вида чтения и несет функцию правильного узнавания и понимания лексической единицы в контексте;
- 2) рецептивные языковые лексические навыки, которые основываются на дискурсивно-аналитических действиях и ведут к установлению значения той или иной лексической единицы при обращении к словарю;
- 3) навык пользования словарем, который включает автоматизированные моторно-интеллектуальные действия быстрого и безошибочного отыскания слов в двуязычном словаре и играет роль резервного стабилизирующего и компенсаторного механизма понимания;
- 4) языковой грамматический навык, который заключается в опознавании и детерминировании искомой лексической единицы по формальным признакам как определенной части речи;
- 5) грамматический языковой ретрансформационный навык, который представляет собой преобразование грамматической формы слова в исходную словарную форму с целью подготовки к ее поиску в словаре;
- 6) технический навык пользования словарем, который включает отыскание в словаре лексических единиц оптимальным путем в минимальный отрезок времени и в

основе которого лежат моторные двигательные, манипуляторные действия (разница в этом навыке и навыке, упомянутом в третьем пункте, очевидно, в том, что данный навык является чисто техническим и предполагает лишь нахождение слова, а не его осмысление);

7) умение выбирать значение искомого слова, представляющее сознательный компонент навыка пользования и включающее поиск значения, подходящего по контексту. Таким образом, этот навык в большей степени относится к работе с текстом, нежели к поиску слова в словаре;

8) умение рационально использовать словарь, которое заключается в сокращении числа словопоисков на 50 % от общего количества незнакомых слов текста при условии понимания его общего содержания, т.е. обращение к словарю только в случае нарушения понимания общего содержания текста;

9) умение догадываться о значении некоторых слов, которое должно проявляться в процессе чтения и сокращать число словопоисков;

10) умение компрессировать текст, которое предполагает выделение в нем главного и пренебрежение деталями, не несущими основной информации;

11) рецептивные грамматические навыки, которые являются базой для развития умения рационально использовать словарь и представляют собой автоматизированные действия по выделению и узнаванию синтаксической структуры предложения, определению его главных членов.

Все указанные навыки и умения приобретаются путем упражнений, включающих, во-первых, упражнения по формированию навыка пользования словарем; во-вторых, упражнения по умению рационально использовать словарь; в-третьих, упражнения по психологической подготовке обучаемых; в-четвертых, по развитию умения читать с рациональным использованием словаря.

Психологический анализ ошибок при чтении. Психологическому анализу природы ошибок учащихся посвящено немало исследований. В них рассматриваются самые различные ошибки учащихся, например, ошибки устной речи на родном языке, ошибки письма на родном языке, ошибки чтения на различных ступенях обучения родному языку, ошибки в письменной речи на иностранном языке. Методика обучения иностранным языкам также уделяет внимание проблеме ошибок учащихся.

Рассматривая природу ошибок при обучении иностранному языку, авторы исследований выдвигают различные принципы их классификации. Так, для устной речи предлагается классификация ошибок по языковым аспектам: фонетические, грамматические, лексические и стилистические (И.П. Павлова). Причем при исправлении ошибок автор предлагает учитывать, к какой группе по трудности относится данная ошибка - в форме, в значении, в употреблении или в правописании определенного языкового явления. Другие классификации исходят из анализа интерферирующего влияния внутри иностранного языка. В частности, выдвигается следующая классификация ошибок: 1) ошибки-оговорки; 2) оговорки, ставшие типичными ошибками; 3) неправильное употребление структурных моделей (Ф. Френч).

При анализе ошибок письменной речи на иностранном языке выделяют следующие группы ошибок: 1) фонетизмы; 2) русицизмы; 3) неправильное обобщение особенностей явлений или правил изучаемого языка; 4) ошибки, обусловленные образованием ложных автоматизированных связей; 5) ошибки, простирающиеся от неумения

применить правила; 6) ошибки инерции действия; 7) ошибки, основанные на неправильном восприятии контекста фразы; 8) ошибки, обусловленные внеконтекстным восприятием (О.И. Никифорова).

Эти классификации, сами по себе правильные, не могут быть просто перенесены на ошибки чтения, поскольку они предусматривают производство речи, а не ее восприятие.

Однако некоторые моменты этих классификаций могут быть приняты при анализе ошибок чтения, особенно в части, касающейся их психологической природы. Для анализа ошибок чтения на иностранном языке более приемлемой оказывается классификация, разработанная в отношении ошибок чтения на родном языке (Т.Г. Егоров).

К классификации ошибок чтения можно подойти с нескольких сторон: аспектно-языковой, формально-информационной и психологической. Каждая из этих классификаций отражает одну из сторон нарушения речевого общения с помощью письменной речи. Последняя классификация, кроме того, вскрывает природу ошибок.

С точки зрения аспектно-языковой стороны ошибки чтения могут быть подразделены на фонетические, лексические и грамматические. Стилистических ошибок в чтении нам наблюдать не пришлось. При более детальном изучении этого вопроса они, возможно, будут отмечены исследователями.

Фонетические ошибки отражают нарушения в произношении отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений. Они особенно заметны при чтении вслух, но и при чтении про себя эти ошибки могут иметь место. Причем иногда они связываются со смысловыми нарушениями. Однако большей частью зрительный образ является более сильным, чем произносительный, и нарушений смыслового содержания не наблюдается. Так, учащийся читает фразу: *The pen is on the table*. Неправильная артикуляция звука [e] как [ae] в слове *pen* не вызывает неправильного понимания конкретного содержания этой фразы, так как зрительный образ слова *pen* у учащегося прочно связан со значением. Даже при чтении вслух это играет роль только для воспринимающего данную фразу на слух, а не для чтеца. Точно так же неправильное интонизирование вопросительных фраз при чтении вслух или про себя не вызывает непонимания значения вопросительности, поскольку графически она обозначена знаком вопроса, воспринимаемого учащимися зрительно.

Несоответствие зрительного и артикуляционного образа не нарушает восприятия и понимания конкретного содержания фразы, как это имеет место при восприятии речи на слух.

Среди фонетических ошибок довольно часты ошибки неправильного озвучивания соответствующей буквы. Так, при изучении английского языка учащиеся длительное время путают слова *do* и *go*, предлог *with* читают как [wid], окончание прошедшего времени глагола *-ed* после глухой согласной читают как [id] вместо [i], например, [laikid] вместо [laikt], а также делают другие фонетические ошибки. Как в предыдущем случае, для самого чтеца эта ошибка сенсомоторной неадекватности не существенна, так как он видит слово. На начальном этапе обучения учащиеся довольно часто переставляют в слове звуки. Так, английское слово *big* читается как *gib*, слово *dog* читается как *god*. Этот тип ошибки препятствует пониманию читаемого, так как связан с искажением в зрительном образе слова.

К лексическим ошибкам чтения относятся ошибки замещения одного слова другим. Так, нам пришлось наблюдать чтение одного учащегося, который вместо слова

winter читал river, вместо birthday — bathroom, вместо own — one и т.д. Эти ошибки искажали смысловое содержание текста и вели к непониманию всего сообщения.

Грамматические ошибки являются наиболее частыми ошибками громкого чтения. К ним относятся, во-первых, ошибки согласования подлежащего со сказуемым, в частности опущение у английского сказуемого в 3-м лице единственного числа окончания -s, например: *She play with her little brother* или *She go to school*. Во-вторых, довольно частая грамматическая ошибка при чтении английского текста — пропуск окончания множественного числа у существительных, например: *There are roses and forget-me-not there. There will be many pupil in the park*. Учащиеся обычно не замечают этих ошибок, однако при повторном чтении они исправляют их самостоятельно, без указания со стороны учителя. Для понимания содержания эти ошибки несущественны. В третьих, учащиеся довольно часто ошибаются в чтении английского артикля. Они не прочитывают его, заменяют определенный артикль на неопределенный, добавляют артикль там, где его нет. Так, типичным примером этих ошибок может служить прочтение фраз *I am in the sevent form, Lucy writes that she is having a good time in the sanatorium* без артикля.

Четвертый тип грамматической ошибки — неправильное чтение времен глагола. Среди них мы не можем встретить ошибки согласования времен, неправильного употребления вида. Так, вместо того, чтобы прочесть английский глагол в прошедшем времени, учащиеся читают его в настоящем: *The storm has already been raging for three hours but we did not lose hope, I heard my master say he has sold my child*, вместо прошедшего времени употребляют будущее: *He said that he will help me*, не читают окончание прошедшего времени: *When we were in the 7th form our teacher explain to us many new words*. Эти ошибки, естественно, ведут к искажению смыслового содержания читаемого.

Анализируя эти ошибки, мы замечаем, что они по своему характеру подразделяются на шесть групп:

- 1) замена наличного речевого сигнала; 2) перестановка речевого сигнала;
- 3) добавление речевого сигнала; 4) опущение речевого сигнала; 5) искажение речевого сигнала; 6) повторение речевого сигнала.

Было отмечено, что перестановка букв, слогов, их пропуски, добавления, искажения — очень частые ошибки при чтении на родном языке. При чтении на иностранном языке они также встречаются довольно часто. Причем все эти ошибки допускаются как при громком чтении (вслух), так и при тихом (про себя).

Однако ни первая, ни вторая классификация не раскрывают внутренние механизмы допущения ошибочного действия. Поэтому возникла необходимость рассмотреть психологическую классификацию ошибок чтения. Такую классификацию мы находим в работах Т.Г. Егорова. Рассматривая ошибки чтения, он указывает, что по своей психологической природе они могут быть подразделены на три группы:

- 1) ошибки «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами»;
- 2) ошибки восприятия; 3) ошибки мышления.

Внутри этих групп можно выделить и ряд подгрупп, исходя из особенностей самих процессов ощущения, восприятия и мышления.

7. Психологические особенности перевода

Процесс перевода на начальной стадии обучения вызывает у учащихся значительные трудности психологического характера. Нужно отметить, что при первичной подаче текста ученики сначала читают каждое предложение и тут же их переводят. Этот прием требуется ученику для более полного восприятия и расшифровки текста. Процесс перевода сопровождается внешним и внутренним проговариванием как на русском, так и на иностранных языках и представляет собой поиск и выбор эквивалентов в родном и иностранном языках. Внутреннее проговаривание переводимых предложений обычно выражается в немом движении губ, нижней челюсти, языка.

Анализ особенностей функционирования внутреннего перевода в процессе работы с текстом позволяет заключить, что путь овладения иностранным языком в условиях становления искусственного билингвизма состоит в постепенном переходе от опосредованного владения (путем установления опосредованных родным языком ассоциаций между явлениями и понятиями реальной действительности и конкретными значениями иностранного языка) к непосредственному владению (путем установления непосредственных ассоциаций между явлениями и понятиями действительности и словоформами).

Между этими формами владения языком лежит «активный» внутренний перевод, который представляет собой внутриречевую деятельность, направленную на преобразование некоторого содержания, закодированного на одном языке, в адекватное содержание на другом языке. В основе внутреннего перевода лежат операции по смене языковых кодов-операций перекодирования. Доля внутреннего перевода различна в зависимости от уровня владения иностранным языком. Так, на начальном этапе обучения иностранному языку доля внутреннего перевода занимает существенное место во внутриречевой деятельности обучаемых. Это связано с тем, что у них активно действуют давно сложившиеся непосредственные связи между предметами и явлениями действительности и их лексико-грамматическими значениями в родном языке. В процессе овладения иностранным языком учащимися, как правило, предлагаются новые лексико-грамматические словоформы, называющие уже известные понятия. Даже если учитель вводит новые, незнакомые явления и понятия, они сравниваются, а иногда и отождествляются с неизвестными, аналогичными явлениями и понятиями в родном языке. Таким образом, новая иноязычная лексика вводится в сознание и память учащихся (даже помимо их воли) через посредство хорошо знакомого понятия, словесное значение которого в родном языке, как правило, тут же актуализируется в памяти учащегося.

В целом обучение иностранному языку есть «процесс усвоения операции перекодирования с родного языка на иностранный язык». В трактовке Г.В. Колшанского процессы «перекодирования» и «перевода» отождествляются. Однако понятие «перевод» шире, чем понятие «перекодирования». Последнее входит как непрременный компонент в понятие «перевод», являясь, по сути, основой, но не подменяет перевод, который с психолингвистической точки зрения, «есть процесс адекватного прохождения средствами одного языка некоторого содержания, заданного на другом языке». Процесс перевода складывается из трех этапов: 1) *декодирования*, 2) *перекодирования*, 3) *кодирования*. Между процессами декодирования и кодирования происходит перекодирование, т.е. переход от одного языкового кода к другому.

В процессе собственного перевода (внешнего) внутренний перевод обслуживает

в той или иной степени в развернутом или свернутом виде процессы смыслового восприятия, порождения и перекодирования речевого высказывания. Степень его участия здесь определяется соотносительностью семантических полей средств исходного языка и языка перевода.

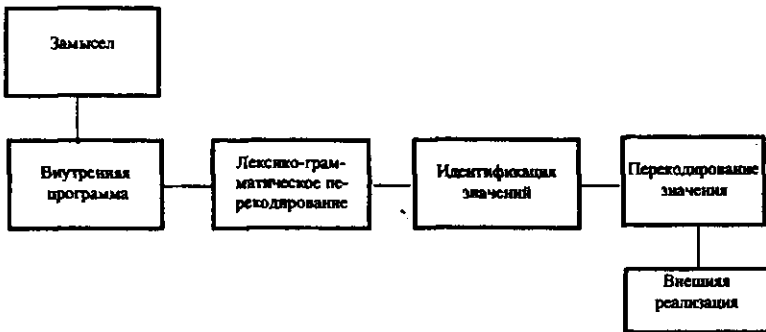
Что же такое перевод? Перевод – один из видов речевой деятельности (РД). Его целью является преобразование структуры речевого произведения, в результате которого, при сохранении неизменным плана содержания, меняется план выражения – один язык заменяется другим. Так, если в слушании и чтении характер обработки материала рецептивный, а в говорении и письме – продуктивный, то перевод характеризуется как рецептивно-продуктивная деятельность. При этом, если в основе рецептивных видов РД лежит процесс смыслового восприятия, осмысления, а в основе продуктивных видов РД лежит процесс продуктивного, творческого мышления, то перевод как сложная рецептивно-продуктивная деятельность предполагает совокупность хорошо развитого смыслового восприятия, результативного осмысления и репродуктивного мышления.

Сложность перевода как вида РД выражается в том, что продукт рецептивной части деятельности – умозаключение, является предметом продуктивной части.

Специфичность перевода как вида РД проявляется в том, что этот вид РД инициируется в своей исполнительной части другим человеком. Как известно, исполнительная часть деятельности является реализацией, воплощением внутреннего психического образа, который фиксируется в сознании в процессе отражения действительности. В переводе замысел задан другим человеком.

На уровне анализа психических процессов, таких, как память, мышление, восприятие и т.д., специфичность перевода по сравнению с другими видами РД наиболее явно выявляется в функционировании памяти и репродуктивном характере мышления.

Процесс прохождения перевода можно представить следующим образом:



Эквивалентность является ключевым понятием в теории перевода. От того, как представляет себе эквивалентность перевода переводчик, зависят результаты его практической работы, качество перевода. Точка зрения на сущность переводческой эквивалентности определяет и оценку качества перевода.

Сегодня общепризнано, что полная абсолютная эквивалентность при переходе с одного языка на другой практически недостижима, что при переводе неизбежны потери, т.е. имеет место неполная передача значений, выраженных текстов подлинника. То же самое наблюдается и в переводе.

Любое смысловое преобразование предполагает наличие некоторого инварианта, относительно которого и осуществляется преобразование. Понятие инварианта, будучи одним из важнейших понятий в лингвистике, лежит в основе всей теории перевода. Однако определение инварианта всегда связано с достаточными трудностями, вызванными тем, что инвариант, понимаемый как некоторая «неизменная содержательная сущность, остающаяся сама собой в ходе различных преобразований ее языкового выражения, не имеет своего собственного материального воплощения, а представляет собой умственный конструкт, реальной сущностью которого всегда является какой-либо вариант».

Невозможность выделения инварианта на языковом уровне вызвала попытку его определения и экспликации на смысловом уровне.

Исходя из того, что в процессе понимания «текст сжимается в концепт, содержащий смысловую сгусток всего смыслового отрезка», который «может быть восстановлен в словах, не совпадающих буквально с воспринятым, но таких, в которых интегрирован тот же смысл, который содержался в лексическом интеграле полученного варианта», есть все основания предполагать, что этот «смысловой сгусток», «концепт» исходного текста и есть инвариант преобразования.

При переводе обучаемый получает определенную порцию исходного сообщения до заполнения кратковременной памяти. По мере поступления в память частей сообщения начинается их обработка по схеме: декодирование части сообщения иностранного языка и переход с поверхностного на глубинный уровень, после чего декодированная часть сообщения поступает в промежуточную оперативную память на временное хранение. Следующим шагом является перекодирование с глубинного уровня на поверхностный уровень переводящего языка и вновь сохранение результатов в оперативной памяти, после чего полученный результат проходит сверху на соответствие глубинного уровня переводящего языка глубинному уровню иностранного языка, и либо при удовлетворительном соответствии разрешается подача результата на выход системы, либо вновь повторяется процесс обработки полученной части сообщения.

Основным признаком с конституирующим условием перевода, критерием его качества является, как считают многие исследователи, эквивалентность текста перевода тексту оригинала. Другими словами, цель перевода – это создание текста, который может и должен использоваться идентично с текстом подлинника, т.е. быть коммуникативно равноценным последнему. Т. Савори считает, что «сравнение подлинника текста и его перевода не должно показать, где оригинал, а где перевод». Более того, можно утверждать, что в некоторых случаях перевод текста должен превосходить оригинал. Коммуникативная равноценность подразумевает функциональное, формальное и смысловое уподобление текста перевода тексту оригинала. Фактическая близость содержания текстов оригинала и перевода достигает на разных уровнях эквивалентности с утратой отдельных элементов смысла. Здесь речь идет о компрессии текста, которая свойственна переводу, хотя и в меньшей степени, чем реферированию.

Компрессия при переводе – задача далеко не простая. Речь идет не просто о

пропуске оригинала (если память переполняется на входе системы, то происходит отказ от получения дальнейшей порции поступающего сообщения и в результате этого в переводе оказывается пропуск), а о таком сжатии переводимого сообщения, при котором сохраняются все важные компоненты смысла. Компрессия становится возможной благодаря информационной избыточности.

Психологическое содержание перевода вскрывает сложность и специфичность этого процесса, а также убеждает в том, что владение основными видами речевой деятельности еще не обеспечивает владение переводом и что переводу необходимо обучать специально, учитывая психологические особенности этого сложного, специфического вида РД.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бесчисленное разнообразие методов обучения лишь подтверждает принцип: *ни один из них не подходит для всех учащихся*. Какими бы достоинствами ни обладал тот или иной метод, универсального метода, с помощью которого можно достичь выдающихся результатов у всех учеников класса, не существует. Тем не менее, чаще всего учителя используют именно одни и те же методы в работе с детьми, не имея возможности выявить и учесть их индивидуальные особенности. Поэтому успех детей в значительной степени зависит от того, насколько их способности соответствуют применяемым методам обучения.

Учащихся без мотивации к обучению просто не существует. Многие учащиеся недостаточно успевают в учебе потому, что они не вписались в рамки унифицированного подхода, поскольку их индивидуальные особенности не соответствуют применяемым методам обучения. Это может быть связано с особенностями восприятия информации и различиями в стилях познания.

Назначение учета индивидуальных особенностей восприятия – направить интересы, индивидуальные и личностные качества детей на решение образовательной задачи. У педагогов появляется возможность сосредоточиться на каждом ребенке и помочь ему наилучшим образом реализовать свои возможности.

Индивидуальные особенности восприятия зависят от функционирования полушарий головного мозга. Известно, что каждое полушарие не только отвечает за деятельность противоположной половины тела, но и имеет свои особые функции, например, отвечает за аналитический или синтетический склад ума. Как правило, одно из полушарий мозга человека является доминирующим, ведущим, т. е. определяющим тот или иной способ познания и творчества. *Левое полушарие* отвечает за аналитический склад ума, математические способности, умение работать с научно-техническими текстами, у людей с доминантой левого полушария преобладают вербальные способности и словесно-логическое мышление. *Правое полушарие* отвечает за синтетический склад ума, художественные способности, способность к восприятию художественных текстов. Люди с доминирующим правым полушарием обладают хорошей ориентацией в пространстве и координацией движений, способны к конструированию и обладают непосредственно-чувственным восприятием.

В последнее время теория специализации полушарий мозга находит все большее

применение в психологии и педагогике. На основе результатов исследования работы мозга был создан *холистический подход* к преподаванию, опирающийся на целостную, единую работу мозга. *Сущность холистического подхода состоит в выборе таких видов учебной деятельности, которые способствуют активной сбалансированной работе обоих полушарий и преодолению некоторых характерных трудностей в обучении.*

В первые годы жизни ребенка доминирует правое полушарие, относительное преобладание левого полушария становится выраженным к 8 – 10 годам. Модель обучения, принятая в наших детских садах, школах и даже в семьях, направлена на развитие почти исключительно левого полушария. Таким образом, стиль обучения, господствующий в нашем обществе и косвенно пронизывающий все сферы отношений, приводит к формированию левополушарного типа мышления.

«Левополушарники» испытывают трудности там, где необходимо перейти из области теории к практике, где надо учитывать реальные условия, а не манипулировать схемами, где надо не объяснять, а действовать.

Среди учащихся с низкой успеваемостью часто оказываются *«правополушарники»*, не вписывающиеся в традиционную модель обучения. При использовании стиля обучения, ориентированного на усвоение готовых истин, возникает психологический барьер при необходимости творческого самовыражения. При этом может проявляться групповая агрессия по отношению к тем членам коллектива, которые открыто проявляют творческие способности, отличаются своеобразием и нестандартностью мышления. В подавляющем большинстве случаев на уроках используются исключительно слух и зрение, остальные же органы чувств остаются без внимания. Задания и упражнения для развития правополушарного типа должны содержать не выраженные словами (невербальные) компоненты (могут быть использованы музыка, пение, рисование, сочинение стихов, инсценировки). Развитию образного мышления в большой мере способствуют учебные игры. Существенная часть информации воспринимается на эмоциональном уровне.

При использовании холистического подхода к преподаванию важно совмещать, варьировать в ходе занятий разнообразные виды деятельности, ориентированные на оба типа познания.

Используя различные способы диагностики, можно составить представление о доминирующем типе познавательной деятельности ученика и тем самым расширить возможности для более успешной реализации холистического подхода.

Подчеркнем, что абсолютно точных способов определения типа познавательной деятельности нет. Да и людей с ярко выраженной доминантой одного из полушарий очень мало. Как правило, у каждого человека своеобразно сочетаются различные типы познавательной деятельности, *каждый ребенок имеет свой, индивидуальный тип познания, которому должен соответствовать стиль обучения.*

Поэтому главное внимание при работе на основе холистического подхода необходимо обращать не на определение типа познавательной деятельности каждого учащегося, а на использование такого стиля обучения, при котором в работе учащихся будут задействованы разнообразные типы познавательной деятельности.

Прежде чем ответить на вопрос учителя, учащийся должен извлечь необходимую для ответа информацию. Она может быть в виде визуальных (зрительных), аудиальных (слуховых) и кинестических (на основе мышечных ощущений) образов. Этот

процесс происходит на уровне подсознания. Затем извлеченная информация должна быть представлена также визуально, аудиально, кинестетически. Это уже осознаваемое действие.

В общем случае пути восприятия у преподавателя и ученика не совпадают. Например, если учитель предпочитает лекционную форму обучения, а у ученика плохая слуховая память, эффективность такой работы будет невелика. Если ни учитель, ни ученик не обладают достаточной гибкостью, позволяющей приспособиться друг к другу, в конечном счете это может серьезно сказаться на эффективности обучения, на обстановке в классе.

Таким образом, учителю важно знать особенности восприятия – как свои собственные, так и своих учеников. Опираясь на эти знания, можно помогать детям усваивать учебный материал, задействуя по возможности все каналы ввода информации.

Американские психологи К. Роджерс, Бетти Лу Ливет, С. Спрингер, Г. Дейя и другие по индивидуальным психологическим особенностям восприятия разделили детей на три группы: 1) аудиалы; 2) визуалы; 3) кинестетики.

Аудиалы - это учащиеся, отдающие предпочтение слуховому восприятию. Они хорошо воспринимают устное объяснение учителя, любят слушать, но и с нетерпением ждут возможности высказаться.

В основе обучения *визуалов* лежит зрительное восприятие информации. Визуалы обучаются на основе наблюдений и демонстраций, невосприимчивы к звукам, отвлекаются на зрительную информацию.

Кинестетики обучаются в действии, через непосредственное участие в деле, они импульсивны, сразу начинают действовать, выбирают решения, требующие активных действий.

Таким образом, при изучении иностранного языка необходимо учитывать психолого-педагогические особенности восприятия учащихся. Для этого необходимо разработать комплекс упражнений в соответствии с типами восприятия учащихся. Однако, поскольку чистых типов восприятия, как и чистых типов темперамента не существует, то в некоторых случаях полезно дополнять упражнения для аудиалов письменными текстами, а для визуалов – аудированием, или же совмещать их, т.е. варьировать упражнения. Это повысит мотивацию и будет способствовать развитию недоминантных анализаторов.

Такой вариативный подход позволит повысить эффективность обучения, вплинуть на глубину знаний учащихся и способствовать повышению интереса к изучению иностранных языков.

ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Под психодиагностикой понимается область психологии, которая занимается изучением особенностей психического и личностного фактора человека в целях определения соответствия этих особенностей требованиям того или иного вида деятельности, выявления недостатков в развитии и организации коррекционной работы.

Термин *«психодиагностика»* вошел в употребление в начале 20-х годов нынешнего века, хотя практическое использование главного средства психодиагностики - тестов - обычно относят к самому началу века. Значительный опыт использования пси-

психологических тестов накоплен в ряде зарубежных стран, в особенности в США, где сфера их применения весьма широка - образование, профессиональная трудовая деятельность, вооруженные силы и т.д. С помощью тестов определяют уровень актуальных достижений обучаемого, интеллектуальное развитие человека, его способности и пригодности к тому или иному виду деятельности.

Однако не следует сводить к тестам весь набор средств, используемых в психодиагностике; здесь широко применяются различного рода методики, опросники и т.п. Основные отличия тестов от методик состоят в том, что первые обязательно стандартизированы, т. е. унифицированы по процедурам и условиям выполнения тестовых заданий; они снабжены специально разработанными нормами оценок результатов тестирования, что позволяет сопоставить показатели не только отдельных испытуемых, но и различных групп учащихся, школ и даже регионов.

Естественно, что результаты тестов, если эти тесты разработаны на научных основах, намного точнее результатов методик. Однако проведение теста и особенно интерпретация его результатов требуют определенных, достаточно глубоких знаний. Кроме того, часто по итогам тестирования делаются далеко идущие выводы о дальнейшей судьбе ребенка. Поэтому на тех, кто проводит тестирование, возлагается большая ответственность, и не случайно, что в ряде стран эта работа разрешается лишь лицам, имеющим специальную подготовку.

Каковы же объекты психодиагностики? Ответ на поставленный вопрос может быть получен, если исходить из общепринятой классификации главного средства психодиагностики - тестов. Психологические тесты, как известно, подразделяются на четыре группы:

1. Тесты успеваемости или тесты достижений (или, как их называют в нашей литературе, дидактические, предметные тесты).
2. Тесты способностей (они включают тесты интеллекта, общих и специальных способностей).
3. Личностные тесты.
4. Проективные тесты (в частности, тесты, используемые для профессионального отбора).

При определении объектов психодиагностики можно, однако, идти другим путем - от деятельности учащихся, в нашем случае - от их деятельности, связанной с овладением иностранным языком как средством общения. Полученные данные позволяют выделить следующие объекты психодиагностики:

- актуальный уровень знаний, навыков, умений учащихся по иностранному языку;
- развивающий эффект обучения - интеллектуальное развитие; речевое развитие;
- личностное развитие, направленность личности - познавательная потребность; познавательные интересы; лингвистические способности; характер; качества личности, необходимые для успешной познавательной, учебной и речевой деятельности: любознательность, сообразительность, настойчивость, трудолюбие, организованность, аккуратность; качества личности, характеризующие отношение к учебной деятельности, речевым партнерам и влияющие на социальную активность, гражданскую позицию: ответственность, целеустремленность, коллективизм, принципиальность, честность.
- индивидуально-психологические особенности личности - особенности интеллекта: вербальный интеллект, невербальный интеллект, градиент интеллекта; особенности

развития познавательных процессов: восприятия звучащей и письменной речи, памяти - вербальная, смысловая, образная, механическая, мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное, отвлеченное (теоретическое), внимание; особенности эмоционально-волевой сферы: чувства (эмоции), воля.

- сформированность: учебной деятельности, учебных (общих и специальных) умений, приемов и навыков умственной деятельности, способов самостоятельного приобретения знаний - мотивы познавательной и учебной деятельности, связанной с овладением иностранным языком как средством общения; познавательная активность; сформированность исполнительных действий - общих учебных умений; исполнительских действий - специальных (лингвистических) учебных умений; умений самоконтроля; умений самооценки.

- биологические факторы - тип высшей нервной деятельности, темперамент; работоспособность; состояние здоровья и уровень физического развития; пол.

Эти факторы, конечно, не являются одинаковыми по значимости. Одни имеют большее значение, другие - меньшее. Значимость фактора как объекта психодиагностики может быть определена в результате его психологического анализа, а также экспериментально. Таким образом можно выделить факторы, наименее действенные, и в случае дефицита специалистов и времени сосредоточить внимание психодиагностов на первых.

Сколько же тестов и методик нужно использовать, чтобы исследовать перечисленные выше объекты психодиагностики? Иными словами, сколько тестов и методик следует применить, чтобы получить полное представление о конкретном испытуемом?

Как считает Г. Витцлак, даже если применить все известные в настоящее время 15 тысяч психодиагностических методик к отдельному человеку, то вряд ли в результате удастся получить информацию, позволяющую всесторонне охарактеризовать его личность; это объясняется, по мнению исследователя, прежде всего неудовлетворительным обоснованием психодиагностики, а также недостаточным уровнем развития теории личности.

Если пока вряд ли возможно абсолютно точно и полно диагностировать личность, то это совершенно не означает, что нельзя получить достаточно адекватное представление об уровне ее обученности, о ее психическом и личностном развитии, о других важных факторах, от которых во многом зависит эффективность обучения и воспитания вообще, обучения иностранному языку в частности.

Получение подобных данных, крайне необходимых учителю для того, чтобы лучше узнать потенциальные учебные возможности учащихся и на этой основе по-настоящему дифференцировать и индивидуализировать обучение, теперь становится весьма реальным в связи с организацией в ряде школ специальной психологической службы. Предполагается, что со временем такая служба будет функционировать в каждой школе. Кроме психодиагностики основными направлениями деятельности этой службы являются психопрофилактика, психокоррекция, консультативная работа. Понятно, что для эффективной деятельности школьной психологической службы необходим немалый штат соответствующим образом подготовленности специалистов - психологов, дидактов, методистов, тестологов, математиков, специализирующихся в области психолого-педагогических измерений, и т.п. К сожалению, обеспечить все школы сей-

час или в ближайшем будущем нужным количеством подобных специалистов практически невозможно. Где же выход?

Прежде чем ответить на поставленный вопрос, процитируем весьма важный, по нашему мнению, абзац из «Положения о школьной психологической службе»: «Психолог осуществляет свою деятельность в тесном контакте с педагогическим коллективом и администрацией школы. Для эффективной работы службы существенным является знакомство педагога с психологической проблематикой, что позволяет ему в каждом случае правильно поставить перед психологом задачу. От психолога, в свою очередь, требуется хорошая осведомленность в вопросах педагогики и дидактики, теории воспитания. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к учащемуся, тесное сотрудничество их на всех стадиях работы и с отдельными школьниками, и с детским коллективом в целом следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы службы».

Таким образом, учитель не является посторонним наблюдателем психодиагностической работы. Он принимает самое активное участие в этой работе и может осуществлять ее сначала под контролем и с помощью школьного психолога, а затем при наличии соответствующего опыта самостоятельно, не забывая все же консультироваться со специалистом. Можно выделить три круга психодиагностических задач, которые в зависимости от своей сложности и специфичности будут решаться: 1) школьным психологом; 2) совместно психологом и учителем; 3) учителем.

С чего же следует начать учителю, чтобы постепенно овладеть элементами психодиагностики и включить их в свою педагогическую деятельность?

Прежде всего, необходимо освежить в памяти и пополнить свои знания по детской психологии. Затем можно ознакомиться с научно-популярными работами в области психодиагностики и индивидуально-психологических особенностей учащихся, что позволит перейти к научным работам по психодиагностике и к изданиям, содержащим некоторые методики изучения различных параметров личности школьника.

Учителя иностранного языка располагают большими возможностями для организации психодиагностической работы, чем другие учителя-предметники, поскольку уже достаточно разработаны многие теоретические и практические вопросы использования лингводидактических тестов, т.е. тестов, измеряющих обученность иностранному языку; исследованы также многие аспекты изучения обучаемости школьников иностранному языку. С полным основанием можно говорить о становлении лингводидактической психодиагностики, т.е. научного направления прикладного характера, находящегося на стыке психологии и общей методики обучения языкам, предметом которого является изучение особенностей психического и личностного развития школьника для определения их соответствия требованиям эффективной речевой деятельности на родном, втором или иностранном языке, выявления недостатков в речевом развитии и в учебной деятельности, связанной с овладением языком как средством общения, и организации коррекционной работы.

Итак, учителя иностранного языка имеют хороший фундамент для психодиагностической работы. Ознакомившись с психологическими исследованиями общего характера, они могут перейти к специальным работам, посвященным лингводидактическому тестированию иностранного языка и результатам изучения параметров обучаемости иностранному языку, измеренных с помощью различных тестовых заданий и методик.

Многие положения и рекомендации этих исследований учитель может применить в своей деятельности.

Приведем несколько примеров конкретных задач, возникающих перед учителем иностранного языка, решение которых практически невозможно без учета данных психодиагностики.

Как определить, учится ли школьник в полную силу, т.е. так, как позволяют его реальные учебные возможности? Точный ответ на этот вопрос не только дает представление об уровне личностного развития школьника, но также может служить оценкой эффективности педагогического труда учителя, поскольку свидетельствует о том, удалось ли учителю осуществить свое педагогическое воздействие таким образом, чтобы ученик мобилизовал все компоненты своей обучаемости, все свои личностные ресурсы для достижения оптимального для себя результата.

Методика для оперативного изучения и измерения указанного параметра представляет деформированный текст на изучаемом иностранном языке, т.е. текст с пропуском 20 - 50 знаменательных слов. Одновременно учитель подготавливает идентичный текст на родном языке школьника, деформированный точно таким же образом, т.е. с пропуском тех же слов. Учащиеся выполняют задание сначала на иностранном языке, затем на родном. Показатель эффективности вычисляется по следующей формуле:

$$m = \frac{a-b}{a+b},$$

где m - показатель эффективности;

a - количество правильно восстановленных слов на родном языке;

b - количество правильно восстановленных слов на иностранном языке.

Отметим лишь, что если число опущенных слов в каждом тексте составляет 50, то m находится в пределах 0,01 - 0,5; показатель m имеет следующую особенность: чем меньше его абсолютная величина, тем более полно реализуются потенциальные возможности школьника для достижения соответствующего им уровня обученности.

Как оперативно получить данные, позволяющие прогнозировать успешность изучения иностранного языка конкретным школьником? Для этого необходимо располагать характеристиками его речевого развития на материале родного языка. Поскольку именно этот параметр рассматривается как важная предпосылка успешности овладения иностранным языком, задания для определения подобных характеристик включаются во все тесты и методики, измеряющие лингвистические способности обучаемого.

И. А. Раппопорт провел ряд экспериментов по изучению видов памяти. Для определения вербально-логической памяти испытуемым предъявлялись для однократного прочтения 4 научно-популярных текста, которые далее требовалось отобрать из 16 близких по смыслу текстов, а затем воспроизвести.

Для определения продуктивности образной памяти испытуемым однократно предъявлялось 20 геометрических фигур (в течение 2 сек. каждую), которые затем требовалось опознать из 80 фигур, после чего воспроизвести.

Предъявление материала было однократным, узнавание и воспроизведение проводилось дважды: немедленно и с отсрочкой в 1 месяц. Подсчитывалось количество правильно узнаваемых текстов, успешность узнавания и количество неправильно узнаваемых текстов (ошибки, привнесения). Результаты воспроизведения подсчитывались по

количеству смысловых единиц текстов, воспроизведенных испытуемыми. Ошибками воспроизведения были те понятия (смысловые единицы), которых в запоминаемых текстах не было и которые чаще всего привносились из «фоновых» текстов.

Успешность узнавания фигур соответствовала числу правильно узнанных фигур (из 80 предъявленных). Ошибками считались указания на фоновые фигуры, не представлявшие для запоминания, а также пропуск тех, которые запомнились в первом опыте.

Вербальная память изучалась И.А. Раппопортом не только на основе запоминания текстов в зрительном предъявлении, но и на основе запоминания ряда из 20 отдельных слов в зрительном (а затем и в слуховом) предъявлении соответственно. Кроме того, учащимся давалось для запоминания по 10 предложений (зрительно и на слух). Весь материал давался на родном языке.

Помимо методик изучения вербальной и образной (зрительной) памяти, были использованы методики на изучение слуховой (образной), двигательной и механической памяти. Методика по изучению слуховой памяти представляет собой набор из 10 аккордов, взятых на фортепиано в разных тональностях. Каждый аккорд состоит из двух полных звуков без изменения тембровой окраски полутонами. Каждое двузвучие следует одно за другим через 1,5 - 2 сек. Через минуту после этих двузвучий на фортепиано в том же темпе проигрывается 40 подобных аккордов, в число которых входят и те 10, что предъявлялись для запоминания. Учащиеся должны их узнать среди остальных двузвучий. При этом каждые четыре аккорда представляют собой одни и те же звуки, но даваемые в разных октавах. Таким образом, испытуемые должны различать не только звуки, но и тональность, в которой даются звуки. Это, естественно, создает дополнительные трудности в распознавании запоминаемых звуков среди фоновых. Все двузвучия предъявляются в магнитофонной записи, чтобы избежать случайных изменений в процессе предъявления.

К данной методике инструкция была следующей. «Для изучения индивидуальных различий памяти школьников важное значение имеют различия в слуховой памяти. С целью исследования слуховой памяти вам сейчас будет предложено задание запомнить разные звуки. Всего их 10. После того, как вы их прослушаете, вы должны будете их узнать из 40 звуков, где имеются сходные с теми, которые вы запомнили. Запомнить их вы должны при однократном прослушивании. Запоминайте надолго, через месяц будет проведена проверка того, что вы запомните. Узнавая звуки, вы будете при прослушивании отмечать знаком «плюс» звук, который вы запомнили, у себя на листке против соответствующего номера звука по порядку его предъявления (от 1 до 40); знаком «минус» отметьте звук фоновый, который вам не представлялся для запоминания. Итак, будьте внимательны. Слушайте и запоминайте».

После инструкции сразу же происходило проигрывание звуков для запоминания и через минуту - паузу - для узнавания.

Методика для проверки двигательной памяти была составлена из набора фигур, которые нужно было запомнить, не глядя на них, путем ощупывания плоскостей фигур. Набор из 10 фигур предъявлялся в закрытом мешочке, где испытуемый ощупывал фигуры одну за другой и запоминал их конфигурацию. После этого все фигуры перемешивались в случайном порядке с тридцатью другими сходными фигурами и испытуемый должен был так же, как при запоминании, ощупать фигуры и отдать экспери-

ментатору (не глядя) те фигуры, которые он запомнил, отложив при этом в сторону все другие фигуры, являющиеся фоновыми.

Инструкция при проведении опытов с двигательной памятью была такова: «Сейчас с вами будет проводиться опыт, в котором должны проявиться индивидуальные особенности вашей двигательной памяти. В этом мешочке набор из 10 фигур, которые вы путем ощупывания, не глядя на них совсем, должны запомнить. После того, как вы ощупаете и запомните каждую из этих фигур, я их положу вместе с другими 20 фигурами, очень похожими на те, которые вы запомнили, а вы должны будете путем ощупывания, не глядя, узнать запомнившиеся вам фигуры, а остальные отложить в сторону. Старайтесь запомнить фигуры надолго, через месяц вновь будет проверка того, что вы запомнили».

Методика изучения механической памяти школьников представляла собой набор из 15 бессмысленных слогов. Испытуемому предлагалось запомнить, просматривая их столько раз, сколько ему необходимо было для правильного воспроизведения всего ряда. Карточка со слогами предлагалась испытуемому для прочтения ряда на 2 - 4 секунды, после чего испытуемый должен был на бумаге воспроизвести то, что запомнил. Когда он заканчивал воспроизведение, то загибал лист бумаги с написанными слогами так, что перед ним оказывалась чистая часть листа (на воспроизведенное ранее смотреть запрещалось, для того чтобы слоги воспроизводились каждый раз по памяти). Затем по просьбе испытуемого ему демонстрировалась вновь карточка со слогами, и он вновь воспроизводил их после внимательного прочтения. Так повторялось столько раз, сколько было необходимо испытуемому для того, чтобы воспроизведенный им ряд он считал идентичным тому, который ему предъявлялся для запоминания. После испытуемый сдавал свой несколько раз перегибавшийся листок с воспроизведением.

Инструкция для испытуемых состояла в следующем: «Сейчас с вами будет проводиться опыт, в котором изучается быстрота и правильность запоминания бессвязных слогов. Вам будут предъявлены на карточках слоги, вы их должны прочесть и запомнить. После этого запишите в строчку на своем листке слоги, которые вы запомнили, и загнийте назад эту часть листа, чтобы не видеть в дальнейшем течении опыта то, что уже написано. Вы должны каждый раз воспроизводить по памяти то, что запомнили. Эта процедура повторяется столько раз, сколько нужно вам, чтобы запомнить все слоги правильно. Старайтесь запомнить надолго, через месяц будет проверка того, сколько слогов вы помните».

Методика измерения эмоциональной памяти строилась на измерении времени вспоминания положительных и отрицательных эмоций испытуемыми (отдельно тот и другой вид). В качестве положительных и отрицательных эмоций были взяты следующие 12 эмоциональных состояний.

Положительные эмоции:

1. Радость как состояние, настроение.
2. Приятное удивление.
3. Любовь к кому-то.
4. Радость при виде кого-то, воспоминания о ком-то.
5. Смешное.
6. Восхищение.

Отрицательные эмоции:

1. Отвращение.
2. Гнев.
3. Печаль.
4. Горе.
5. Ненависть.
6. Страх.

Инструкция испытуемому была дана следующая: «Сейчас мы с вами проведем эксперимент по изучению эмоциональной памяти на чувства, которые может испытывать человек. Для этого вам будут последовательно названы слова, обозначающие чув-

ства человека: положительные (приятные) и отрицательные (неприятные) чувства заываются отдельно. При этом ваша задача состоит в том, чтобы как можно скорее вспомнить случай из вашей жизни, когда это чувство или состояние вы ярко пережили. Экспериментатор замерит время, которое вам потребуется, чтобы вспомнить это. Как только вы вспомните, скажите «да», и я поставлю время, которое вам понадобилось для того, чтобы вспомнить. После этого вы мне расскажете, когда вы пережили эти состояния: вчера - неделю назад - месяц - год или более и т.д., и расскажете, в чем состояли события жизни, в которых вы это чувство испытали. Если вы затрудняетесь рассказать об этом подробно, скажите приблизительно, намеками, чтобы можно было понять все, с чем или с кем приблизительно были связаны ваши чувства». После эксперимента вместе с испытуемым подсчитывалось среднее время, которое уходило у него на воспоминание о положительном чувстве (отдельно).

Посмотрим на других примерах, каким образом можно прогнозировать успешное усвоение иностранного языка. Первый пример взят из варианта стандартизированной методики Векслера, предназначенной для детей от 5 лет до 15 лет 11 месяцев, второй - из варианта методики этого же автора, предназначенной для испытуемых от 16 лет и старше.

Пример 1

Испытуемый должен раскрыть значение предъявленных ему слов:

1. Велосипед 2. Нож 3. Шапка 4. Письмо 5. Зонт 6. Подушка 7. Гвоздь 8. Осел 9. Мех 10. Алмаз 11. Соединить 12. Лезвие 13. Меч 14. Неприятность 15. Храбрый 16. Чепуха 17. Герой 18. Азартная игра 19. Нитроглицерин 20. Микроскоп 21. Доллар 22. Басня 23. Купол 24. Шгионаж 25. Прилив 26. Изолироваться 27. Блеск 28. Харакири 29. Ретироваться 30. Скорбь 31. Балласт 32. Катакомбы 33. Неизбежный 34. Термины 35. Аврора 36. Стерильный 37. Контейнер 38. Пассивный 39. Ирония 40. Наговор.

Если испытуемый не может определить значения пяти предъявляемых ему слов подряд, то испытания прекращаются. Каждый ответ оценивается баллами 2, 1, 0 в зависимости от точности дефиниции. Максимальная оценка - 80 баллов.

Получив общую сумму баллов испытуемого, учитель соотносит ее с приведенной ниже таблицей и определяет уровень речевого развития.

Количество лет	Количество баллов, характеризующих уровни речевого развития			
	плохой	средний	хороший	отличный
6	0-8	9-17	18-24	25-80
7	0-10	11-20	21-28	29-80
8	0-12	13-22	23-32	33-80
9	0-14	15-28	29-39	40-80
10	0-17	18-32	33-42	43-80
11	0-20	21-35	36-50	51-80
12	0-22	23-40	41-53	54-80
13	0-24	25-43	44-58	59-80
14	0-26	27-47	48-63	64-80
15	0-27	28-49	50-66	67-80

Полученные таким образом данные учитель может использовать для прогнозирования успешности изучения иностранного языка учащимися или для распределения их по группам в соответствии с уровнем лингвистических способностей. Описываемая

методика, конечно, не дает исчерпывающего представления об уровне этих способностей, однако в оперативной психодиагностике ею можно пользоваться. Следует также иметь в виду, что в данной методике не учитывается такой важный фактор, определяющий успешность изучения предмета, как мотивация.

Пример 2

Задание аналогично примеру 1: 1. Кровать. 2. Корабль. 3. Деньги. 4. Зима. 5. Ремонт. 6. Завтрак. 7. Фабрика. 8. Деталь. 9. Собрание. 10. Открывать. 11. Огромный. 12. Спешить. 13. Приговор. 14. Регулировать. 15. Начинать. 16. Обдумывать. 17. Пещера. 18. Обозначать. 19. Домашний. 20. Расходовать. 21. Заканчивать. 22. Препятствовать. 23. Раскаianie. 24. Храм. 25. Несравненный. 26. Сопротивляющийся. 27. Бедствие. 28. Стойкость. 29. Спокойный. 30. Здание. 31. Жалость. 32. Осязаемый. 33. Смелый. 34. Периметр. 35. Зловещий. 36. Тирада. 37. Загромождать. 38. Плагиат. 39. Прокладывать. 40. Пародия.

Оценка (общая сумма баллов) подсчитывается как в примере 1.

Для определения уровня речевого развития учащихся 16-17 лет можно руководствоваться следующими данными: при количестве баллов в пределах 0-18 уровень речевого развития *плохой*, 19-43 - *средний*, 44-67 - *хороший*, 68-80 - *отличный*.

Как оперативно получить данные, характеризующие виды памяти, важные на разных этапах обучения иностранному языку? Приводим несколько соответствующих методик.

Методика изучения механической памяти

Испытуемые запоминают слог в зрительном или слуховом предъявлении, затем воспроизводят их устно или письменно: 1. Зел. 2. Пак. 3. Гор. 4. Вул. 5. Сал. 6. Бин. 7. Руц. 8. Зум. 9. Лок. 10. Нар. 11. Геф. 12. Кас. 13. Муп. 14. Нах. 15. Рон.

Один из вариантов оценки состоит в подсчете правильно воспроизведенных слогов.

Методика изучения вербальной памяти

Работа проводится аналогично предыдущему примеру, только вместо слогов предъявляются слова: 1. Пар. 2. Ток. 3. Боб. 4. Вол. 5. Тик. 6. Кон. 7. Чай. 8. Лоб. 9. Лес. 10. Жар. 11. Сын. 12. Дом. 13. Нос. 14. Рай. 15. Кот. 16. Шар. 17. Дуб. 18. Тол. 19. Мот. 20. Бур.

Если испытуемый воспроизвел от 0 до 4 слогов или слов, то его память следует считать *слабой*, 5-9 - *нормальной*, 10 и более - *выше нормы*.

Методика изучения смысловой памяти

Испытуемый прослушивает с интервалом в 2 секунды 10 пар слов (в каждой паре легко установить смысловую связь), затем психодиагност (учитель) читает по очереди только первое слово пары, а испытуемый должен назвать каждое последующее слово: 1. Зверь — лиса. 2. Нож — волка. 3. Мост — река. 4. Пуля — война. 5. Шум — вода. 6. Железо — алюминий. 7. Птица — выстрел. 8. Лоб — нос. 9. Дуб — желудь. 10. Гвоздь — доска.

Работа оценивается аналогично двум предыдущим примерам.

В заключение подчеркнем следующее. Очевидно, что на результаты выполнения психологических тестов и методик влияет отношение испытуемых к работе психодиагностического характера. Вот почему важно словом и делом убеждать школьников в том, что данная работа проводится в их интересах, а не во зло им, что ее конечной целью является создание таких условий обучения, при которых учащиеся могли бы успешно овладеть иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 1989.
2. Беллев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 1975.
3. Богин Г.И. Психологические вопросы учебного перевода // Вопросы психологии, 1965, № 1.
4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Наука, 1991.
5. Гез Н.И. Взаимоотношения между устной речью и письменной // ИЯЦ, 1986, № 2.
6. Егоров Т.Г. Психология овладения навыками чтения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969.
7. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. - М.: Учпедгиз, 1972.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1979.
9. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. - Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. № 113, 1969.
10. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. - Вопросы языкознания, 1964, № 6.
11. Заиглер В.Ф. Внутренняя речь при начальном обучении английскому языку// Психология и методика обучения иностранному языку. - М., 1978.
12. Зимняя И.А. О вероятностном характере речевого восприятия// Исследования речи и языка. - М., 1981.
13. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Сборник научных трудов. - М.: Изд-во ИЯ АН СССР, 1988, вып. 127.
14. Карпов И.В. Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимися иностранного языка // ИЯЦ, 1979, № 6.
15. Клычникова З.И. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста // Психология в обучении иностранному языку. - М.: Просвещение, 1989.
16. Крупник К.И. Об обучении беспереводному чтению // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1985.
17. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. - М.: Учпедгиз, 1985.
18. Леонтьев А.А. К психологии речевого воздействия // Материалы Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1982.
19. Литвиненко А.С. Понимание при переводе// Вопросы теории и методики учебного перевода. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969.
20. Раппопорт И.А., Махлах Е.С. О соотношении обученности иностранному языку с развитием разных видов памяти // Проблемы повышения эффективности обучения ИЯ. - Таллин, 1983.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1981.
22. Семенов А.П. Психологический анализ понимания аллегорий, метафор, сравнений // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.Н. Герцена, т. 35. - Л., 1971.
23. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти. - М.: Просвещение, 1986.
24. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. - М.: Просвещение, 1989.
25. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. 7, 1967.

26. Соколов А.Н. Внутренняя речь при изучении иностранного языка // Вопросы психологии, 1989, № 5.
27. Фейгетберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга// Вопросы психологии, 1983, № 2.
28. Эльконин Д.В. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии, 1986, № 5.
29. Byrne D. Integrated Skills // Communication in the Classroom / ed. by K.Johnson, K.Morrow/. - Harlow: Longman 1981.
30. Clark H.H., Clark E.V. Psychology and Language // An Introduction to Psychology. - NY: Harcourt, Brace, Jovanovich.
31. Corder S.P. Error Analyses and Interlanguage. - Oxford. 1965.
32. Goodman K.S. The Psycholinguistic Nature of Reading Process. - Detroit, 1968.
33. Savery Th. The art of Translation - London. 1957.
34. Valer A. Lire et Comprendre. - Paris. 1964.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	3
1. Желание овладеть предметом	3
2. Внимание и ассоциативные связи	5
3. Повторение	9
4. Виды памяти, принимающие участие в изучении иностранного языка	13
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	20
1. Лингвофизиологические механизмы речевой деятельности. Взаимосвязь различных видов речевой деятельности	26
2. Психологическая характеристика основных типов владения языком	28
3. Психологическая характеристика диалогической речи	30
4. Психологическая характеристика монологической речи	31
5. Психологическая характеристика письменной речи	33
6. Психологические особенности чтения	33
7. Психологические особенности перевода	48
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	51
ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	53
ЛИТЕРАТУРА	62

Учебное издание

Составитель: Ангелина Викторовна Комышева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ. Методические указания по курсу «Психология» и «Методика преподавания
иностранного языка» для студентов 1 - 5 курсов специальностей П.02.07, П.02.08,
П.02.09

Подписано в печать 11.10.00 Формат 60 x 84/ 1/16 Печать ксероксная
Усл. печ. л. 3,71 Уч.-изд. л. 3,77 Тираж 100 Заказ 202 Бесплатно

Отпечатано на ризографе ПГУ
211440, г. Новополоцк, ул. Блохина, 29