

Лингво-психологические подходы к отбору языкового материала для школьных учебников

Для создания полноценных современных школьных учебников, направленных на развитие деятельности общения, т.е. на выражение мыслей и понимание речи, необходимо знание механизмов осуществления речевой деятельности с целью правильной организации учебного материала. Основываясь на данные лингвистики и психолингвистики, изучающих речевую деятельность как процесс передачи и приема информации с помощью языковых кодов, и используя их для изучения проблем обучения иностранному языку с целью обучения учащихся речевой деятельности, можно достичь успеха при создании школьных учебников нового типа, удовлетворяющих современным требованиям.

Как отмечается в литературе: «Язык – это система языковых средств, необходимых и достаточных для общения, и правил их использования. Речь – это реализация языковой системы в конкретных актах коммуникации, т.е. включает как сам процесс общения, так и речевые произведения или продукты этого процесса». [1] Мы полностью разделяем мнение академика Л.В. Щербы, что изучение языка обеспечивает лишь знание системы языка, но не ведет к пользованию этой системой как средством общения. [2] Для практического пользования языком, т.е. для овладения речью, что является основной целью обучения

иностранному языку в средней школе, в методической литературе обращается внимание на то, что необходимо не только знание языковых средств (в определенном ограниченном объеме) и правил их использования в речи, но и автоматизированное их использование в актах коммуникации. [3] Отсюда следует, что при отборе языкового материала для школьных учебников, необходимо предусматривать не только запоминание и закрепление в памяти языковых средств, формирование навыков пользования ими, но и практику использования в коммуникации.

В связи с дифференциацией понятий языка и речи, в лингвистике различают единицу языка (фонемы, морфемы, слова, предложения), т.е. единицы, характеризующие различные подсистемы языковой системы того или иного языка (фонетическую, морфологическую, лексическую, грамматическую) и единицу речи, отражающую законченное высказывание. Как отмечает О.И. Москальская, лингвистика текста, в качестве основной единицы речи считает не предложение, а текст, причем текст рассматривается как макротекст и микротекст. Например, вопросно-ответное единство рассматривается как микротекст. [4] Академик Л.В. Щерба наименьшей единицей речи считает синтагму, т.е. кратчайший отрезок речи, неделимый далее и используемый в речи для обозначения отдельных предметов. [2]

Чтобы создать максимально успешный школьный учебник, необходимо выявить особенности и возможные трудности усвоения этих единиц при обучении речевой деятельности учащихся, что даст возможность произвести необходимый отбор языкового материала.

В структурной лингвистике язык рассматривается с точки зрения порождения и распознавания речевого высказывания, а также частотности употребления тех или иных языковых элементов в речи. В связи с этим различаются два вида лингвистических моделей: нестатистические (базисные) и статистические (стохастические), для построения которых используются разные математические методы, и между которыми существует иерархия: все эффективные модели речи должны опираться на базисные лингвистические модели, служащие непосредственным объектом структурной лингвистики.

[5] Статистические модели помогают выявлять особенности книжно-письменных текстов, а, следовательно, дают материал для построения учебных текстов, определяют набор языковых средств, изучаемых для овладения чтением, устанавливают допустимый процент незнакомого материала. На основании базисных моделей выводится бесконечное количество реально существующих предложений. Их можно изобразить схематически. Например, структуру построения предложения в английском языке можно обозначить следующей схемой: S+P+O, (S – subject, P – predicate, O – object), по которой можно построить бесчисленное множество реальных трехчленных предложений, соответствующих закономерностям построения предложения в английском языке, имеющих разную лексическую наполняемость и разные грамматические формы (число существительных, временные формы глагола и т.д. (например, He reads a book = S+P+O). Подобные предложения, отражающие ту или иную модель, в методической литературе называются типовыми предложениями или речевыми образцами.

Целесообразность использования подобных образцов при обучении устной речи аргументированно обосновывает Н.И. Жинкин в своей гипотезе о хранении в сознании человека синтаксических схем, по которым развертывается высказывание.[6] Мы полностью разделяем его мнение и считаем, что отбор языкового материала для школьных учебников следует производить на основании речевых образцов, что приводит к формированию определенной структурно-синтаксической схемы в сознании учащихся.

Мы также считаем необходимым при отборе языкового материала для школьных учебников учитывать данные лингвистики о языковых контактах, принимая во внимание факт формирования речевой деятельности в условиях сложившейся у учащихся системы родного языка, которая имеет свойство воздействовать как положительно, так и отрицательно. Положительным является то, что ряд умений, сформированных в родном языке, переносится на овладение иностранным языком. Определенную помощь оказывает также знание грамматической системы родного языка, особенно при наличии сходных явлений в родном и иностранном языках. Подобное положительное влияние в методической литературе называется переносом, так как умения и навыки переносятся с родного языка на изучаемый. Отрицательное влияние заключается в том, что учащийся переносит привычные нормы родного языка на иностранный, что называется интерференцией. Так, например, свободный порядок слов в русском и армянском языках переносится на составление предложения в английском языке по аналогии.

Мы разделяем мнение лингвистов о том, что при контакте двух языковых систем возникает третья система, структура которой ими (ошибками) определяется и строится в сознании человека, изучающего иностранный язык. [7]

Рассматривая психологические основы отбора языкового материала, мы хотим процитировать слова психолога А.Р. Лурия: «Было бы неверно думать..., что письменная речь представляет собой ту же устную речь, только перенесенную на бумагу, и в связи с этим несколько более развернутую и литературную... в письменной речи мы имеем совсем новое психологическое образование, отличающееся от устной речи как по своему происхождению, так и по структурным и функциональным особенностям». [8] Психологи считают, что письменная и устная речь отличаются каналами передачи информации: графическим, который характеризуется пространственным измерением, и звуковым, которому соответственно свойственно временное измерение. Звуковой язык (устная речь) является первоначальным по отношению к письменному, ему характерны свои грамматические и лексические средства, что позволяет говорить о стиле устной и книжно-письменной речи. Процесс выдачи устных и письменных сообщений также различен, как отмечает Н.И. Жинкин: «Работа речедвигательного анализатора резко меняется при переходе к письменной речи». [6]

Исходя из серьезных психологических различий между устной и письменной речью, мы считаем, что отбор языкового материала и составление систем упражнений для школьных

учебников следует производить с учетом различного подхода к обучению различным видам речевой деятельности.

Психологи также различают внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь характеризуется полным языковым оформлением, а внутренняя – фрагментарностью и свернутостью. «Внутренняя речь выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности... или как фаза осуществления плана». [9]

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что при обучении любому виду речевой деятельности необходимо выполнение устных упражнений, поскольку процессы чтения, аудирования, письма и говорения связаны с функционированием внутренней речи.

Психологи различают также рецептивную и репродуктивную речь. При устном общении – говорящий и слушающий, в письменной речи – пишущий и читающий. Анализ деятельности говорящего или пишущего, и слушающего или читающего в психологии показывает их значительное различие. Говорящий или пишущий на основе внутренних побуждений или внешних стимулов оформляет свои мысли с помощью языковых средств, т.е. кодирует их, используя средства звукового или графического кодов. Затем эти сведения, закодированные средствами того или иного языка, передаются по каналу связи. Слушающий или читающий, получив закодированную информацию, декодирует ее, т.е. распознает полученный сигнал и понимает его. Кодирование предполагает одни операции: подобрать необходимые слова, оформить сообщение грамматически и правильно его озвучить; при декодировании – другие: узнать грамматические средства и слова, сличить их с

имеющимися в сознании образами и на основе этого понять информацию. [9] В методической литературе деятельность по кодированию информации называется репродуктивной речью, а деятельность по декодированию речевых сигналов – рецептивной речью. Процесс рецептивной речи протекает от форм языка к мысли, а совершаемые при этом операции называются аналитическими. Процесс репродуктивной речи осуществляется от мысли к оформлению средствами языка, а совершаемые при этом операции называются синтетическими. Различия наблюдаются в самих операциях, например, в оперировании языковым материалом. В лингвистической и методической литературе языковой материал, используемый в репродуктивной речи, называется активным, а материал, употребляемый в рецептивной речи – пассивным. Как отмечает А.А. Булаховский: «Пассивный словарный фонд значительно больше активного. Это очень многочисленные слова, которые понятны или о значении которых, более или менее точном, догадываются из контекста, но многие из которых только тогда всплывают в сознании, когда их приходится читать или слышать от других». [10]

Основываясь на изложенном выше, можем заключить, что с целью развития рецептивной и репродуктивной речи учащихся необходимо производить отбор языкового материала для школьных учебников, учитывая, что в школьных условиях большая часть изучаемого материала выступает как активный и одновременно пассивный языковой материал.

В психологии также рассматриваются процессы мышления при изучении иностранных языков. Основываясь на утверждении

современных психологов о том, что навыки, вырабатываемые на основе осознания выполняемых действий, формируются быстрее, им присущи большая гибкость и прочность [9], большинство методистов считает целесообразным осознанно овладевать операциями с языковым материалом, опираясь на такие мыслительные процессы, как анализ и синтез.

Важная роль при овладении иностранными языками в психологии отводится процессам памяти - кратковременной и долговременной, которые играют важную роль при осуществлении речевой деятельности. Участие в коммуникативной деятельности возможно, если в долговременной памяти прочно хранятся языковые средства. В процессе формирования речевого высказывания необходимые языковые средства подаются в кратковременную память. Запоминаемый материал сначала поступает в кратковременную память, а затем в результате упражнений переводится в долговременную память, что имеет большое значение для успешного овладения языком. Для памяти характерны процессы запоминания, сохранения и забывания. Запоминание бывает произвольным, когда специально ставится цель запомнить что-либо, и произвольным, когда запоминание осуществляется в процессе деятельности, имеющей другую задачу. Большое значение при обучении иностранным языкам имеет произвольное запоминание, так как простое запоминание слов, их грамматических форм и т.д. не может обеспечить участие в общении. Необходимо сформировать умения, пользоваться языковым материалом, а не просто запоминать. Произвольно запоминать можно только речевые

штампы, слова, обороты, стихи; оно должно занимать незначительное место в процессе обучения. [9]

Итак, мы констатируем согласие с авторами тех психологических исследований, которые утверждают, что «непроизвольно запоминается лучше тот материал, который связан с активной умственной деятельностью над ним» [9], на основании чего эти авторы пришли к выводу, что отобранный для школьных учебников языковой материал должен побуждать учащихся к активной творческой деятельности. Интерес, проявляемый учащимися к учебному материалу, способствует эффективности непроизвольного запоминания. Психологи показали, что непроизвольное запоминание улучшается, если выполнение действий осмысливается, если ранее усвоенный материал сравнивается с запоминаемым, если запоминаемый материал опирается на различные ощущения. [9] Это позволяет нам придти к выводу о том, что при отборе языкового материала для школьных учебников необходимо учитывать возрастные интересы учащихся каждого отдельного этапа обучения, придавая ему коммуникативный характер, т.е. приближая его к условиям реального общения, используя наглядности и т.д., и отрабатывая его в разных видах упражнений (устных и письменных), обеспечивая опору на совокупность различных ощущений.

Психологи также выявили некоторые закономерности процесса забывания. Так, было установлено, что «забывание особенно интенсивно протекает после заучивания, а затем оно замедляется» [9], из чего следует, что после введения языкового материала, необходимо вводить упражнения на его закрепление,

опираясь на различные виды ощущений (зрительные, слуховые и т.д.).

Для создания рациональных школьных учебников необходимо учитывать пути формирования знаний, умений и навыков. Психологи доказали, что знания и навыки формируются параллельно и взаимосвязанно в процессе выполнения действий. [11] Под навыком овладения иноязычной речью в методической литературе понимают автоматизирование действия с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или репродуктивной речи. В речевой деятельности на любом языке автоматизированно используется языковой материал (фонетический, лексический, грамматический). Все виды речевой деятельности являются сознательными, их элементами являются фонетические, лексические и грамматические навыки.

Итак, обобщая сказанное, можем сделать вывод, что для осуществления правильной организации языкового материала в школьных учебниках следует руководствоваться принципом одновременного формирования и совершенствования речевых умений и развития все новых навыков для осуществления деятельности общения.

Литература:

1. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1957, №3
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. М.-Л., 1974, с. 176

3. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. Высшая школа, 1982
4. Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие. «Иностранные языки в школе», 1978, № 3, с. 176
5. Проблемы структурной лингвистики. М., 1962, с. 3
6. Жинкин Н.И. Механизм речи. М., 1958
7. Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. К проблеме грамматической интерференции. В сб. «Проблемы структурной лингвистики». М., 1962, с. 60-61
8. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психологических процессов. В кн. «Психологическая наука в СССР». М., 1959, т. I, с. 543
9. Общая психология. Под ред. А.В. Петровского. М., 1970, с. 194, 276, 286
10. Булаховский А.А. Введение в языкознание. М., 1953, ч. II, с. 32
11. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. «Вопросы психологии», 1963, № 5