

Психологические вопросы формирования языковой и речевой способности

Е. В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВА

В статье анализируются основные подходы к формированию языковой и речевой способности в процессе обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия.

Ключевые слова: языковая способность, речевая способность, речевая деятельность, письменная речь, формирование речи, личностно-деятельностный подход, развивающее обучение, близкородственное двуязычие.

The basic approaches of language and speech ability formation in the course of teaching Russian in the conditions of closely related bilingualism are analyzed in the article.

Keywords: language ability, speech ability, speech activity, written speech, speech formation, personal action approach, developing training, closely related bilingualism.

К рассмотрению различных аспектов языковой и речевой способности обращались Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, В. М. Павлов, Д. Слобин, Ф. де Соссюр, Н. Хомский, А. М. Шахнарович, Л. В. Щерба и другие ученые. В частности, Ф. де Соссюр включал языковую способность и язык в состав речевой деятельности, под которой понимал потенциальные возможности человека. Язык и языковую способность противопоставлял как социальное и индивидуальное. Реализация языковой способности происходит в речи – индивидуальном акте – при помощи языка. Л. В. Щерба указывал на неоднородность языка и выделял в речевой деятельности два аспекта: языковую систему и языковой материал. Языковой материал ученый определял как совокупность всего говоримого и понимаемого в конкретной обстановке. Для присвоения материала необходимо понимание, чему способствует его систематизация. Индивидуальным проявлением языковой системы служит психофизиологическая речевая организация.

Н. Хомский ввел понятия «языковая способность» и «языковая активность». Языковая способность – это потенциальное знание языка. Языковая активность – процессы, происходящие при реализации этой способности в реальной речевой деятельности. Языковая способность определяет языковую активность. Языковая способность является предметом лингвистики, а языковая активность – предметом психологии. Согласно Н. Хомскому, человек, овладевший языком, овладел и системой правил, при помощи которых он соотносит определенным образом звук и значение. Он приобрел известную способность, которую он использует при порождении и понимании речи. Таким образом, грамматические правила отражают реальные психологические операции, способы действий человека при использовании языка. Языковая способность присутствует в сознании говорящего.

Отечественные ученые считают языковую способность человека, ее природу, структуру и функционирование предметом психолингвистики. Развитие языковой способности принято понимать как развитие речевой деятельности в онтогенезе. При этом А. А. Леонтьев выделяет три составляющие речевой деятельности: язык как предмет, язык как процесс и язык как способность. Эта система отличается от схем Ф. де Соссюра и Л. В. Щербы тем, что все перечисленные категории рассматриваются как часть единого объекта и только в речевой деятельности обретает реальное существование. Язык выступает в качестве объективной основы речевой деятельности индивида. Формирование речевой (языковой) способности происходит, когда носитель языка усваивает язык как предмет, превращая его в одну из форм деятельности. Языковая способность является индивидуальным языком. Человек в процессе речи ориентируется на систему и нормы языка, имея уже сложившуюся языковую способность.

В зарубежной психолингвистике принято говорить о коммуникативной способности (компетенции), т. е. умении эффективно использовать язык в многообразных реальных ситу-

ациях. При таком подходе учитываются внешние по отношению к субъекту речи обстоятельства (национально-культурные нормы, компоненты коммуникативного акта, социально-психологические особенности партнеров по коммуникации и др.), но не рассматриваются внутренние механизмы овладения и владения языком. Ч. Осгуд отождествлял понятия «речевой механизм», «речевая способность» и «linguistic competence».

На наш взгляд, языковую способность следует рассматривать как функциональную систему элементов родного языка и правил их выбора при порождении речевых высказываний или при продуцировании школьниками собственных текстов в период формирования у них письменной речи. Одним из главных вопросов, возникающих при анализе языковой способности, является вопрос о ее природе. По этому поводу существуют три различные точки зрения. Согласно первой, языковая способность наследственно обусловлена (Н. Хомский). Языковой материал обогащается и совершенствуется по мере развития субъекта, по мере расширения круга общения, «с возрастом и упражнением» (В. Фон Гумбольд).

По мнению бихевиористов, речевой механизм имеет социальную природу, языковая способность представляет собой совокупность чисто механических, внешних реакций организма. В психике говорящего не происходит изменений, лишь увеличивается количество приобретаемых навыков. Речевая способность возникает при включении человека в общение (Ч. Осгуд). У человека имеется определенный речевой опыт, который подкрепляет условно-рефлекторные связи, что приводит к появлению речевой способности.

Еще одна позиция выражена в работах, берущих начало в школе Л. С. Выготского: языковая способность – социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов. К числу таковых А. М. Шахнарович относит потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Развитие правил реализации, присвоенной индивидом системы родного языка, происходит лишь в процессе языкового общения. Анализ исследований, посвященных проблеме общения, позволил сделать ряд выводов: общение – особый вид деятельности, необходимое условие формирования личности человека, его сознания и самосознания; общение играет решающую роль в развитии ребенка; развитие ребенка – процесс присвоения им общественно-исторического опыта; ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – интимно-личностное общение и отношения со сверстниками; подростковый возраст является наиболее сензитивным для усвоения общих принципов общения, языковых и речевых средств; письменная речь – новый способ общения.

Ход развития языковой способности детерминирован предметной деятельностью ребенка. Ребенок присваивает язык как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Овладение языком представляет собой активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. Л. С. Выготский указывал на необходимость созревания соответствующих структур для нормального овладения языком. По своей сущности это физиологические структуры. Правила языкового поведения и знания о языке выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром. Данный процесс является социальным. В развитии языковой способности сочетаются развитие собственно речевое и познавательное. Это развитие происходит неравномерно. У ребенка постепенно появляется способность оценивать высказывания, сравнивать содержание высказываний, понимать переносное значение. Следовательно, при развитии языковой способности происходит не столько физическое приращение, сколько обогащение уже имеющихся компонентов.

А. М. Шахнарович в структуре языковой способности выделяет следующие компоненты: фонетический, лексический, морфологический, синтаксический и семантический. Эти компоненты связаны между собой правилами, которые объединены в систему. Семантический компонент – стержневой в структуре языковой способности, поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения (неотъемлемой части знака). Процесс формирования языковой способности рассматривается как развитие связи, устанавливаемой субъектом между языковыми знаками и окружающей действительностью. Они развиваются по мере развития познавательных способностей ре-

бенка, по мере усложнения и расширения круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие данных связей – центральный процесс развития речи, следовательно, он неотделим от процесса общепсихического развития.

Анализ генезиса речевой деятельности, языковой способности человека – анализ процессов и механизмов соотношения речемыслительной и предметно-практической деятельности, а также языковых единиц (значение – центральная категория онтогенеза речи и мышления, понимание генезиса значения – одно из условий языковой способности человека). Теоретическая база, на которой строится система представлений о развитии речи и мышления в онтогенезе, была заложена трудами Л. С. Выготского: речевая деятельность – деятельность знаковая; развитие речи – процесс, непосредственно связанный с общепсихическим развитием, с развитием практической деятельности и социальных форм поведения; развитие знакового обозначения в речевой деятельности – развитие обобщения посредством языкового знака; всё, что принадлежит системе высших психологических функций, первоначально было экстериоризовано и распределено между двумя людьми.

Представление о развитии речи как об овладении знаками и знаковыми операциями позволяет поставить вопрос об овладении путями и способами репрезентации в языковых формах тех знаний, которые формируются в процессе общепсихического развития. Согласно концепции Л. С. Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с целью выражения этих знаний в языковых формах, является обобщение. Содержание обобщений первоначально представлено в виде внешних действий, но по мере развития оно интериоризуется и становится принадлежностью систем высших психических функций. Главным развивающимся элементом при этом переходе служит знак – «единство обобщения и общения» [1, с. 16]. Языковой знак выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка. В результате появляется возможность проецировать эти знания на новые стороны действительности и передавать их другим. В языке отражается общественно-исторический опыт, присваиваемый ребенком вместе с языком в процессе развития. Значение – способ закрепления опыта употребления предмета или знака в общественной практике. Для каждого индивида значение объективно.

Итак, основной линией развития речи можно считать обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности людей. На каждом этапе онтогенетического развития обобщение характеризуется особенностями, определяемыми характером обобщаемого материала, уровнем развития предметных действий и способом обобщения (наглядное представление – общий образ – понятие).

Рассмотрим существующие подходы к формированию речевой и языковой способности в процессе обучения языку. Так, в зарубежной психологии наиболее известны два основных направления, возникшие в начале XX в. под влиянием идей бихевиористов: прямой метод и программированное обучение. Сущность прямого метода состоит в том, что человек как бы подстраивается к языковому окружению, а не овладевает знаниями. Творческая активность индивида в данном случае минимальна. Во владении языком приоритет отдаётся развитию системы навыков говорения, а не системы интеллектуальных умений. Теоретическими основаниями второго подхода (программированное обучение) послужили идеи Б. Ф. Скиннера. При этом обучении используется система стимулов, вызывающая у обучающихся цепь требуемых реакций. Недостатком этого метода является отсутствие активного воздействия на психические процессы, происходящие в голове ученика в ходе овладения знаниями.

В отечественной психологии длительное время господствовал переводно-грамматический метод преподавания иностранных языков. Сторонники этого подхода считали, что в голове носителя языка содержится своего рода отпечаток грамматической системы и словаря. Следовательно, усвоение правил грамматики дает овладение языком. Однако многолетняя школьная практика не подтверждает эту точку зрения. Основными принципами обучения, согласно Л. С. Выготскому и представителям его школы, можно считать активность,

творчество учащихся при овладении знаниями, сознательность учения. Исследования, проведенные отечественными психологами, легли в основу развивающих педагогических технологий, широко используемых при обучении русскому и другим языкам. В настоящее время разработано много концепций и программ, реализующих принцип развивающего образования. Практика их внедрения в учебный процесс школ разного типа показывает, что все они позволяют достигать более высоких результатов в развитии речевой и языковой способности у учащихся возрастов по сравнению с традиционным подходом, при котором главный акцент ставится на формирование знаний, навыков и умений, а не на развитие языковой личности, ее языковую и речевую способность.

В дидактике и педагогической психологии последних десятилетий наметились тенденции, связанные с отказом от традиционных подходов к обучению (Е. А. Бугрименко, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, А. Н. Лук, Т. М. Савельева, Д. Б. Эльконин и др.). Информационно-сообщающее обучение предполагает репродуктивные действия учащихся при усвоении знаний, а при таком подходе развивается в основном память, а не мышление, речь, сознание ученика. А. Н. Леонтьев отмечал, что актуально осознается, сознательно усваивается лишь тот материал, на который направлено внутреннее или внешнее действие ученика. Из этого следует, что необходимо строить процесс обучения языку и формирования письменной речи с позиций личностно-деятельностного подхода. Его основы были заложены в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и их последователей: в центре образовательного процесса находится сам обучаемый, формирование его личности средствами конкретного учебного предмета; учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельностью обучаемых в сотрудничестве и педагогическом общении с преподавателем, направленной на их всестороннее развитие и освоение ими предметных действий.

Исследования А. К. Марковой, А. Б. Орлова, И. С. Якиманской и других ученых доказали необходимость рассмотрения личностно-деятельностного подхода с двух позиций: с позиции учителя и с позиции ребенка. В качестве компонентов личностно-деятельностного подхода к научению с позиции обучающегося выделяются: создание условий для личностной самоактуализации и личностного роста; формирование активности самого ученика, его готовности к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет субъект-субъектных отношений с педагогами; единство внешних и внутренних мотивов ученика, где внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив; принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися.

Русский язык – один из ведущих предметов гуманитарного цикла. Он оказывает большое влияние на становление и развитие личности ребенка. Тем не менее, исследователи отмечают недостаточную сформированность навыков и умений как устной, так и письменной речи детей, особенно при переходе из начального звена в пятый класс. Теоретические сведения о русском языке изучаются изолированно, не используются для формирования практической речевой деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема соотношения знания о языке и практического владения им, возникает необходимость разработки новых подходов к обучению языку и формированию речи, в первую очередь письменной.

Исследованиями Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова были заложены психологические основы отечественной концепции развивающего обучения. Д. Б. Эльконин разработал оригинальную психолого-педагогическую теорию начального образования. В процессе решения учебной задачи ребенок не только усваивает понятия и обобщенные способы их получения, но и изменяется сам как субъект, как личность. Большое внимание ученый уделял моделированию изучаемых школьниками объектов, подчеркивал особую роль в целостной учебной деятельности выполняемого детьми контроля над собственными учебными действиями. В исследованиях, посвященных вопросу развития речи учащихся, им было доказано, что максимальные возможности произвольной речи обнаруживаются в свободном письме. Письменная речь дисциплинирует мышление, по мнению ученого, так как причащает ребёнка расчленять поток мысли и выражать ее в развернутой форме.

В. В. Давыдовым была предложена новая система обучения, основанная на развитии у учащихся теоретического типа мышления и креативных способностей. Ученый опирался на

идеи Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых знаний, производными от которого являются методы (или способы) организации обучения. В. В. Давыдовым были сформулированы основные положения, характеризующие содержание учебных предметов и умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов на основе учебной деятельности: 1) усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы; 2) знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимым; 3) при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний; 4) это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде; 5) учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нём в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно; 6) учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно [2, с. 130].

Идеи Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова находят свое продолжение в исследованиях таких ученых, как Л. И. Айдарова, Ю. В. Громыко, А. З. Зак, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. В. Репкина, Т. М. Савельева, Б. Д. Эльконин и других. Так, А. А. Леонтьев в качестве необходимых принципов обучения языку называет следующие: идея функциональной грамматики, то есть подход к обучению языку с точки зрения способа выражения данного содержания; дифференцированное обучение в связи с различными функциями и видами речи. Большая роль в его исследованиях отводится созданию специальных проблемных речевых ситуаций в учебном процессе, целью которых является нетрадиционное предъявление на уроке языкового материала, стимулирование творческой активности детей. При этом речевые ситуации создаются учителем исходя из задач речевого общения.

Одной из современных программ развивающего обучения русскому языку является программа, созданная коллективом учёных под руководством А. А. Леонтьева и предназначенная для младших подростков. В ней сделана попытка решить проблему соотношения знаний о языке и практического владения языком. Уделяется большое внимание установлению межпредметных связей, прежде всего, с курсом иностранного языка. В качестве основных направлений развития учащихся в рамках предмета «Русский язык» выделены: овладение функциональной грамотностью; дальнейшее овладение самим родным языком; овладение продуктивными навыками и умениями различных видов устной и письменной речи; овладение орфографией и пунктуацией; овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов; приобретение и систематизация языковых, прежде всего, грамматических знаний о родном языке с целью обеспечения ориентировки в системе языка; раскрытие для учащихся культурологического и воспитательного потенциала родного языка; формирование у учащихся «общелингвистической компетенции»; формирование у учащихся чувства языка (языкового чутья, языковой интуиции, языкового сознания) [3, с. 4]. Для реализации этих направлений предлагается использовать формы работы, опирающиеся на совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся. Учитель должен организовать исследовательскую деятельность детей так, чтобы они сами пришли к решению ключевой проблемы урока и могли объяснить, как необходимо действовать в новых условиях.

А. К. Маркова исследовала возможности усвоения подростками различных аспектов языка как средства общения. Ею были выделены способы усвоения школьниками языковых и, в частности, стилистических средств общения. А. К. Маркова предложила ввести единый курс теории высказывания, целью которого было создание у школьников общей ориентировочной основы для решения речевых задач. Курс грамматики, разработанный ею, обеспечивает усвоение системы языковых средств (форм) для построения общих способов решения

речевых задач. В целом организация учебной деятельности состояла из трёх этапов: 1) мотивационный: ученики совместно с учителем выделяют учебную задачу, выполняют прогнозирующий самоконтроль и самооценку; 2) операционно-исполнительный: учащиеся овладевают учебными предметными действиями и отдельными операциями, входящими в них, осуществляют пошаговый контроль, усваивают новое понятие; 3) регуляционный: сопоставление способов работы с исходными задачами, оценка трудности отдельных сторон работы и степени их отработки, определение задач следующих уроков (прогнозирующий контроль).

Т. А. Ладыженская большое внимание уделяла развитию связной речи учащихся. К особенностям её методики относятся: большое количество упражнений продуктивного типа, которые содержат задания, опирающиеся на обобщенные предписания действий или обобщенные знания, требуют при выполнении сочетания различных действий, в том числе и репродуктивного типа, и не содержат образцов выполнения задания; создание текстов. Анализ образцов текстов служит для подготовки к устным и письменным высказываниям.

А. Е. Супрун исследовал вопросы обучения русскому языку в ситуации близкородственного билингвизма. Целью обучения он считал автономное двуязычие. Исходя из этого, школьное преподавание русского языка должно ориентироваться на внесение элемента сознательности в речевую деятельность носителей белорусско-русского двуязычия. С точки зрения ученого, «необходимо разделить языковые механизмы обоих языков, при том дифференцировать их так, чтобы не вызвать у учащихся отрицательного ... отношения к одному из языков, а также сохранить те положительные лингвистические запасы, которые могут быть использованы для рецептивного и для продуктивного владения каждым из языков» [4, с. 205]. Успешное функционирование автономного билингвизма предполагает разработку специальных приёмов переключения с одного языка на другой, формирования сознательного навыка, развитию навыков самоконтроля. Необходимо постепенно усложнять задания, вырабатывать установку на самообучение русскому языку.

В работах Т. М. Савельевой находит отражение идея о создании на всех ступенях современного непрерывного образования необходимых условий для становления в человеке соответствующих форм субъектности и основных возрастных новообразований. При построении обучения родному языку в ситуации близкородственного двуязычия она предлагает использовать такие способы работы с языковым материалом, которые обеспечивают формирование индивидуальности и произвольности речи учащихся, развивают их мышление, побуждают к самостоятельному творчеству.

Таким образом, возникает необходимость разработки таких технологий обучения русскому языку в белорусской школе, результатом реализации которых станет появление у учащихся продуктивного билингвизма, формирование речевой и языковой способности, развитие языкового сознания. При разработке технологии обучения младших подростков русскому языку в условиях близкородственного двуязычия мы опирались на следующие теоретические положения концепции развивающего обучения: построение обучения от общего к частному; развитие сознательности учения; культивирование в ребенке субъекта учения; опора на предшествующее речевое и языковое развитие ребенка; обучение способам и приемам учебной и познавательной деятельности; предметно-практическим действиям; умениям контроля и самоконтроля, оценки и самооценки; формирование у ученика ориентировочной основы деятельности; организация усвоения знаний в процессе решения исследовательских задач; преимущественное использование диалогово-дискуссионных форм организации занятий; обучение творчеству, создание условий для самореализации учащихся.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагоги-

ка, 1986. – 240 с.

3. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. – М.: Баласс, 1999. – С. 7–70.

4. Супрун, А. Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Минск: Высш. шк., 1987. – 230 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ