

УДК 378.147:811

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Девлетов Р. Р.

Актуальность. В современных условиях функционирования языков в мультилингвальном регионе задачи овладения ими в достаточном объёме, позволяющем быть конкурентноспособной языковой личностью на всей территории Украины в перспективе и за её пределами, определяют необходимость и целесообразность разработки и внедрения новых подходов к обучению языкам в условиях синхронного их изучения.

Постановка проблемы. В Рекомендациях Совета Европы «О современных языках» среди обязательных мероприятий, которые необходимо проводить во всех государствах-членах этой организации, выделен такой пункт: «Способствовать широкому многоязычию» [2, с. 60].

Нет необходимости доказывать, насколько важно для Крыма формирование многоязычия как гаранта предупреждения межкультурных недоразумений и гармонизации межнациональных отношений.

Процесс становления многоязычия в обществе происходит в следующих видах: русско-украинско-английский; украинско-русско-английский; русско-крымскотатарско-украинско-английский; крымскотатарско-русско-украинско-английский и другие. Разновекторное формирование многоязычия актуализировало поиски эффективных лингвометодических приёмов, выдвинули на первый план решение важнейших задач оптимизации учебной работы.

К таким задачам, на наш взгляд, можно отнести исследования по развитию языковых способностей обучаемых.

Эффективность и качество обучения языкам теснейшим образом связаны с усилением индивидуализации учебной работы. Процесс индивидуализации и дифференциации обучения призван не только охватывать психологические особенности учащихся, но и брать во внимание индивидуальные психо-физиологические возможности как обучающихся, так и преподавателей.

Проблема формирования языковой способности всегда была актуальной и для учащихся, и для учителей, и для методистов, и для психологов. Эта проблема решалась по-разному, в зависимости от научной концепции, которая бралась за основу той или иной методики. Из истории известно, что эти методики обучения имели диаметрально противоположные установки. Взглянем на проблему усвоения во взаимосвязи, с учётом индивидуальных различий языковой личности в способностях, в генетической обусловленности (задатках) и в том числе в тактике и стратегии усвоения языка самим изучающим.

В лингвометодике до сих пор нет чёткого ответа на вопрос, в чём сходство и различие между понятиями «способность» и «компетенция».

Рассматривая проблему способностей в тесной связи с развитием, С.Л. Рубинштейн пришёл к выводу, что «в индивидууме должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста» и «что они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития». В структуру внутренних условий, которые опосредуют эффект внешних влияний и в какой-то степени определяют формирование способностей человека, включаются и его природные особенности. Важное значение С. Л. Рубинштейн придавал взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей как научной основе при решении концептуальных проблем теории способностей. Эффективность, продуктивная

результативность деятельности сама по себе необходима, но она не во всём определяет внутренние возможности личности, ее способности. По мнению С. Л. Рубинштейна, «нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» [5, с. 221].

Исследователи способностей предлагали различные определения способностям. Способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие лёгкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним. «Способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности», – утверждал Б. М. Теплов [6, с. 129].

По А. А. Леонтьеву: «Языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [4, с.180].

Л. А. Яковович подчеркивал: «хотя способность к языкам есть сама по себе врождённая способность, свойственная всем особям вида человек, скорость овладения языком и вторым языком в частности и эффективность использования языка в процессе коммуникации являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, мотивация, физическое развитие)» [7, с. 110].

В. Б. Беляев, рассматривая проблему общей структуры иноязычно-речевых способностей, говорит о том, что «все иноязычно-речевые способности находятся во взаимодействии и образуют единое целое». Им выделено десять компонентов этих способностей, из которых четыре связаны с владением основными аспектами языка (способности фонетические, лексические, грамматические и стилистические), четыре – с речевыми процессами (способности слушания, способности говорения, способности чтения, способности письма). Два являются основными способностями – иноязычное мышление (как бы фокус всех речевых способностей) и языковое чутьё или «чувство языка» (средоточие языковых способностей) [1, с.183].

Новизна подхода к изучению способностей М. К. Кабардова заключается в исследовании взаимосвязи природных и социально-психологических факторов при формировании иноязычно-речевых способностей и индивидуальных стилей усвоения знаний, а также учёта типологических свойств нервной системы и темперамента и их детерминирующей роли в трёхфакторной модели образовательной технологии «учитель – метод – ученик» [3, с.42].

Следствием общих способностей, вытекающим из определений, приведённых выше, является обучаемость, то есть прямое отношение к учебной деятельности. Под обучаемостью мы понимаем такие характеристики индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной деятельности: запоминание учебного материала, решение задач, выполнение разнообразных типов учебного контроля и самоконтроля. Обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучающегося:

- 1) особенности личности (мотивации характера, эмоциональных проявлений);
- 2) познавательные возможности (особенности памяти, внимания, восприятия, мышления и речи);
- 3) качества, определяющие возможности общения и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость).

Обучаемость можно характеризовать и с динамической стороны: темп продвижения, уровень учебных достижений, устойчивость и возможность переноса полученных знаний для решения других учебных задач.

Итак, языковые способности мы можем рассматривать как обучаемость языку.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В структуру обучаемости, как известно, входят такие компоненты, как усвоение (соотносимое с языковыми средствами) и применение (имеющее отношение к речевой коммуникативной деятельности).

Исследования последних лет показали, что индивидуально-устойчивые характеристики обучаемых, определяющих успешность – неуспешность овладения языками, реализуются, как минимум, в четырех уровнях:

- 1) в коммуникативном поведении в процессе обучения;
- 2) толерантности – нетолерантности к изучаемым языкам;
- 3) в природных предпосылках способностей;
- 4) в основных характеристиках познавательных процессов учащихся.

Обучение языкам и развитие языковых способностей представляет сложную многокомпонентную систему. Эта система вбирает в себя общий (интеллект) и специальный компонент (язык и речь). Системообразующим компонентом, на наш взгляд, является «чувство языка», языковая интуиция. В языковую способность обучаемого включаются также логико-языковые и творческие компоненты, которые обуславливают умение и навык осуществлять операции с языковым материалом.

Одним из недостатков традиционного обучения языкам является доминирование изучения системы уровневых единиц, что проявляется в формализации обучения и приводит к ослаблению семантического аспекта исследования языковых явлений, его коммуникативной направленности.

Анализ процесса преподавания языков в учебных заведениях, диагностика уровня сформированности важнейших структурных компонентов языковой способности (логико-языковых операций, сопоставительных характеристик, творческого компонента логического мышления, языковой интуиции, образного строя, эмоциональной и произносительной стороны речи) показывают: 1) лингвистические термины, определения и правила заучиваются учащимися, в основном, механически, происходит подмена языковых понятий элементарными представлениями о языковых явлениях. Это, на наш взгляд, становится причиной торможения процесса формирования логико-языковых операций анализа, сравнения, дифференциации, абстрагирования, обобщения, классификации; 2) обучаемые не могут оперировать лингвистическими понятиями при построении связных монологических высказываний о языке, не в полной мере владеют значениями языковых единиц, сущностью языковых категорий, значительные затруднения испытывают при изучении абстрактного языкового материала – морфологии и синтаксиса; 3) у большинства учащихся выявляется недостаточно сформированным умение производить семантический анализ. Различные виды языкового разбора усваиваются учениками как списки формальных признаков языковых фактов. Не происходит осознанного совершенствования учениками логико-языковых операций усвоения способов действия и переноса его на другой учебный материал; 4) школьники оказываются неготовыми к творческой деятельности с языковым материалом (его оценке, построению, трансформации, воспроизведению).

Предметы языкового цикла обладают уникальными возможностями для развития творческого компонента языковой способности личности, языковой интуиции. К сожалению, наблюдения за процессом обучения языкам свидетельствуют, что учащиеся не владеют тропами, эмоциональными средствами выразительности, обнаруживают низкий уровень образного мышления. Анализируя художественный текст, не могут выделить образные средства языка, использованные автором. Этот факт может быть объяснен тем, что в обучении языкам недостаточно реализуется семантический подход к изучению языковых единиц, недостаточно ведется лексическая работа по уточнению значений слов, а также слабым вниманием к переносным значениям слова, отсутствием системного подхода к овладению фразеологией и метафоричной лексикой.

Причинами несовершенства исследуемых компонентов языковой способности являются также: 1) недостаточная взаимосвязь родного языка и родной литературы; 2) отсутствие межпредметных связей в преподавании предметов языкового цикла.

Как известно, языковая интуиция проявляется при разграничении учащимися языкового узуса, языковой нормы и окказиональности, отклонения от нормы. Наши наблюдения показали, что учащиеся не могут исправлять тексты с лексическими, морфологическими ошибками.

Это обусловлено недостаточными знаниями языковых норм, слабым владением учащимися законами формообразования как родного, так и изучаемых языков. Традиционно при обучении языкам в школе форма рассматривается, как правило, изолированно от содержания, ее усвоение сводится к механическому запоминанию внешнего облика слова. А это неэффективно.

Причинами недостаточного развития «языкового чутья» («чувства языка») являются недостаточное количество и подача в учебниках предлагаемых упражнений на трансформацию языкового материала по редактированию и исправлению ошибок в чужой речи, не учитывающих типичность, частотность, сложность нахождения ряда ошибок, над исправлением которых необходимо работать дольше.

Реализация коммуникативной и функционально-семантической направленности обучения языкам в школе, расширение семантического аспекта изучения языковых явлений, которые обеспечивают усвоение сущности изучаемых языковых понятий, языковой семантики, формирование и осознание логико-языковых операций с готовым языковым материалом, в том числе способности к его трансформации, воспроизведению, построению и оценке, будут способствовать эффективному развитию всех компонентов языковой способности.

В основу предлагаемой методики обучения языкам и развития языковой способности учащихся в условиях синхронного изучения нескольких языков взяты следующие концептуальные положения:

1. При обучении языкам в школе важно вести системную работу по формированию, развитию и совершенствованию следующих структурных компонентов языковой способности: 1) общего компонента, включающего в себя логическое мышление (владение логико-языковыми операциями), образное мышление (умение сопоставлять образы, находить эквиваленты языковых явлений); 2) специального языкового компонента (восприятие семантики языковых единиц всех уровней, лексических, морфологических и синтаксических значений, осознание теории языка); 3) специального коммуникативного компонента (умение строить связное лингвистическое высказывание, владение выразительными и эмоциональными средствами языка); 4) толерантности к изучаемым языкам и культурам.

2. Система развития языковых способностей может быть реализована в разработке и выполнении следующих видов заданий:

1) логико-языковых заданий:

- на выделение существенных и несущественных признаков лингвистических понятий, категорий и явлений;
- на узнавание данного языкового явления в тексте;
- на языковой анализ (фонетический, словообразовательный, этимологический, лексический, морфологический, синтаксический и др.);
- на сравнение и дифференциацию сходных и различных языковых явлений;
- на обобщение;
- на абстрагирование;
- на классификацию;

2) творческих заданий:

- на развитие логического мышления;
- заполнение пропущенных в тексте слов, словосочетаний;

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

- воспроизведение лингвистического текста;
- составление текста-рассуждения на лингвистическую тему;
- на развитие языковой антиципации;
- на звуковое воображение;
- на переосмысление значения узуальных слов;
- на нахождение и исправление чужих языковых ошибок;
- по развитию образного строя речи и образного мышления;
- на определение звукового, графического, лексического эквивалента языкового явления;
- на языковой анализ различных типов и жанров текстов;
- изложения и сочинения на лингвистические темы.

3. Процесс развития языковой способности учащихся предполагает продвижение учеников от этапа выполнения языкового задания на анализ, дифференциацию, обобщение, абстрагирование, классификацию данных языковых фактов через этап выполнения заданий на трансформацию языкового материала (его исправление, редактирование, воспроизведение) к его конструированию (словотворчеству, составлению устных и письменных текстов на лингвистическую тему, составление высказываний с конкретным лингвистическим заданием, анализ языка различных типов текстов и пр.).

Выводы. Достижение эффективных результатов в обучении нескольким языкам в условиях их синхронного изучения оказывается возможным только при условии развития языковых способностей обучаемых. Эта проблема должна быть всесторонне исследована психологами, психолингвистами, лингвометодистами, дидактами.

Список литературы

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – С. 183.
2. Рекомендація № R (98)6. Про сучасні мови // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9. – С. 60.
3. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.
4. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – С. 180.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1973. – С. 221.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Издательство АПН, 1961. – С. 129.
7. Якобовиц Б. В. Изучение иностранного языка (Опыт психолингвистического анализа) // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Выпуск № 2. – М., 1976. – С. 109-123.

Поступила в редакцию 01.02.2005 г.