



ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сулейманова Нилуфар Жабборовна,

Доктор философии (PhD) по филологическим наукам, СамГИИЯ

Ключевые слова: *двуязычность, национальная школа, дидактика, психолингвистический подход, язык, процесс обучения.*

Включение Узбекистана в мировое сообщество остро ставит проблему владения иностранными языками. В этой связи возрастает необходимость быстрого овладения иностранными языками широкими слоями населения, необходимость обучения основам нескольких иностранных языков в системе школьного обучения.

Сегодня наша страна поднялась на высокий уровень, получив достойный авторитет в мировом сообществе, привлекает многих иностранных партнеров. Поэтому знание языков, как в практическом, так и в теоретическом аспекте, безусловно, необходимо. В Стратегии действий развития нашей страны провозглашен приоритет образования и воспитания, повышения их качества. Для этого необходимо постоянно совершенствовать образовательные программы, активизировать поиск и внедрение эффективных инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс. Решение данной проблемы требует новых подходов к организации процесса обучения, совершенствованию его форм и методов.

На современном этапе ориентация на межкультурную коммуникацию в процессе изучения языков увязывает социальный заказ с решением проблемы развития языкового многообразия в обществе (на государственно-общественном уровне) и многоязычия его граждан (на личностном уровне). Под языковым многообразием на государственно – общественном уровне понимаются в настоящее время поддержка и развитие языков глобального или межгосударственного общения.

В этой связи следует констатировать, что языковое образование в условиях узбекского поликультурного и полилингвистического сообщества имеет свои специфические особенности в плане лингвопсихологической и методической организации проблем обучения иностранным языкам.

Преподавание иностранных языков в национальной аудитории имеет свои характерные трудности, на которые обращал внимание еще Л.В.Щерба, указывая на наличие «местных сложных вопросов» [5, с. 3]. Эти специфические трудности заключаются в том, что при изучении иностранных языков учащиеся национальной аудитории испытывают влияние не только родного языка, но и других изучаемых в это время языков [1, с. 45].

Поэтому в качестве одной из мер коренного улучшения преподавания иностранных языков в узбекистанских национальных школах необходимо детально разработать вопросы методики объяснения ряда важнейших явлений, изучаемого языка в плане сопоставления не только с родным языком учащихся и на этой основе создать соответствующие методические пособия.

Для методики обучения английского языка решение этой проблемы имеет основополагающее значение: если мысль изначально формируется не знаками национального языка, а в каком-то другом коде, то вполне возможно перекодирование ее непосредственно на иноязычные знаки минуя «канал родного языка», если же единственной реальностью с момента возникновения мысли является национальный язык, т.е.



родной язык обучаемых, то методика должна быть направлена на обучение её перекодированию с одного национального языка – родного на другой – иностранный. Во втором случае процессы «смешанного мышления» в многочисленных разновидностях представляет собой явление естественное и неминуемое, закономерности которого надлежит использовать в обучении, и это, в свою очередь, выдвигает в центр внимания методистов проблему двуязычных упражнений.

В этой связи не безынтересно суммировать аргументы, свидетельствующие в пользу концепции осуществления мышления средствами национального языка, и на этом основании по-новому осветить проблему значимости и оптимизации двуязычных упражнений.

Если допускать, что мышление изначально осуществляется не средствами национального языка, а какими – то «большими блоками» невербального кода, то возникает следующая альтернатива: либо эти «блоки» непригодны для осуществления тех тонких, дифференцированных процессов, которые предполагают любой акт мышления, либо в них уже должны быть заложены правила их перекодирования на дискретные знаки национального языка.

Но в этом случае нет смысла говорить о двух кодах, ибо второй, вербальный «код» уже имплицирован в первом, который лишь кажется невербальным. Поэтому прав Г.В. Колшанский, когда пишет: «Словесное оформление мышления не может являться результатом предварительного оформления мышления в каком-либо коде... так как любое предварительное оформление мысли каждый раз в свою очередь будет требовать своего языка. В этом случае процесс перекодирования должен быть бесконечным [3, с. 93].

Грамматические явления представляют собой отражение окружающей среды, непосредственно действующей на человека или

опосредованной его памятью. Предположить грамматическую фразу внутренней речи – значить допустить, что для человека поводом к афферентации служит сначала «идея предмета или явления», например «идея» книги, дерево, спички, как таковой, а затем только число книг, деревьев, спичек и т.д. Однако афферентация наличия, скажем двух или трех спичек предполагает и значительную актуализацию знаков множественного числа. Нельзя отрывать отражение предметов от отражения их отношений, которые афферентируются с помощью грамматических форм.

Что же касается употребления грамматических знаков, которые непосредственно не отражают явлений внешней среды (например, выбор вспомогательного глагола *shall / will*, личного окончания глагола *-st-t*), то оно обусловлено действием внутриязыковых стереотинизированных связей. Следовательно, во всех случаях изначальный грамматикализованный характер внутренней речи, изначальная актуализация грамматически оформленных лексических единиц вытекает из самой природы афферентного синтеза который не оставляет места для перехода от аграмматической к грамматической фазе внутренней речи.

Результаты исследований А.Н.Соколова [4, с. 48] также подтверждают, что при неосознанных мыслительных процессах регистрируются скрытые речедвижения физиологических субстратов единиц национального языка. Правда, делается оговорка, что при осуществлении легчайших мыслительных операций скрытые речедвижения не зарегистрированы, но причиной этого может быть несовершенство аппаратуры, так как в последующих опытах с помощью более совершенной аппаратуры удалось обнаружить скрытые речедвижения в ходе решения тех же мыслительных задач.

Таким образом, наши знания о психофизиологической и психической природе подсознательного мышления подтверждают мнение, согласно которому



оно реализуется в знаках национального языка.

Признание того, что мышление и внутренне - речевые процессы осуществляются средствами национального языка, позволяет раскрыть психофизиологическую сущность обучения иностранного языка (ИЯ): у обучаемых необходимо, во-первых, формировать функциональные системы (физиологические субстраты) звуков и слов ИЯ со всеми необходимыми связями и, во-вторых, добиваться осуществления афферентного синтеза преимущественно действием названных систем. В этом понимании приемлема формулировка Г.В. Колшанского, согласно которой обучение ИЯ, есть обучение перекодированию с родного языка (РЯ) на иностранный [3, с. 95].

Все, что нам известно о природе смешанного билингвизма, т.е. о взаимодействии речевых механизмов родного и иностранного языков в ходе овладения иноязычной речью, свидетельствует о том, что в иноязычном общении могут попеременно преобладать возбуждение физиологических субстратов как родного, так и иностранного языка при общей тенденции последнего постепенно стать доминирующим. На этой стадии осуществляется так называемое смешанное мышление, т.е. мышление, реализуемое при теснейшем взаимодействии обоих речевых механизмов.

Исходя из вышеизложенного, мы убеждаемся в справедливости положения о том, что различие грамматических форм, несовпадение лексических выражений и прочие несоответствия, отличающее систему одного языка от другого не могут служить основанием для выводов о различном мышлении народов-носителей этих языков [1, с. 33].

И сам собой напрашивается методический вывод, что учить надо не мышлению на каждом, вновь изучаемом языке, а способам выражения этого мышления. При такой постановке вопроса, когда успех обучения мы видим в том, чтобы научить школьников способам

выражения мышления, особую роль приобретает использование лингвистического опыта школьника, тем более в национальной школе, где иностранный язык является третьим языком обучения.

Успех обучения психологии видят не в пассивном созерцании и даже не в активном, но многолетнем восприятии, а прежде всего в активном восприятии, переходящем в наблюдение... Наблюдение – это активное целенаправленное избирательное восприятие [1, с. 34].

А восприятие, как известно, происходит в результате единства основных психических процессов познавательной деятельности – анализа и синтеза, совершаемых во взаимной связи и обусловленности. Мышление – говорит П.П. Блонский,- развивается лишь на определенном и при том высоком уровне развития памяти. Пустая голова не рассуждает, чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать [1, с. 35].

В этой связи «двухязычные», школьники национальной школы, т.е. его обладание, кроме механизмов родной речи, потенциальными возможностями развития механизмов русской речи, ставит его в более благоприятные условия, чем те в которых находится школьник, приступающий к изучению ИЯ со знанием только своего РЯ.

«Двухязычие» выступает как комплекс дополнительных временных связей, обогащающих личный опыт школьника. Учащийся национальной школы объективно поставлен в более благоприятные условия, чем учащийся, начинающий изучать другой язык впервые, однако, эти условия должны быть управляемы. В противном случае, без учета всей взаимообусловленности явлений, стихийный лингвистический опыт приносит, как печально свидетельствует опыт, минимальную пользу, а в некоторых случаях при отсутствии профилактики интерферирующих явлений, даже вред.



Выявление закономерностей, рациональное управление процессом использования лингвистического опыта учащихся должны лечь в основу методических рекомендаций, служить основой для отбора содержания программ и учебников и для самого метода обучения.

Установление закономерностей использования лингвистического опыта учащихся связано, прежде всего, с проблемой переноса речевого навыка с проблемой выработки особого умения переключатся с одной системы языка на другую.

Экстремальные работы по психологии позволяют констатировать, что «Овладение русским языком и развитие двуязычия существенным образом влияет на процесс изучения иностранных языков, облегчая последний» [1, с. 34].

Вызывается это рядом причин, наиболее важные, из которых, связаны с двумя факторами:

а) Владение вторым языком превращает имеющуюся и в РЯ (но занимаемую ограниченное место и в плане грамматического строя) возможность выражения одного понятия разными словесными средствами в универсальную закономерность. На этом пути происходит по выражению Л.В.Щербы, освобождение из-под власти символа [5, с. 73]. Если при овладении русским, как вторым языком, такой процесс требует значительной тренировки, то дальше, при овладении двуязычным учеником третьим и следующим языком, он заметно облегчается.

б) У биглота положительное влияние русского языка на изучение последующих языков связано с процессом переноса в область речевых навыков. Таким образом, речевое развитие идет по такому пути: от многозначности слова у младенца в его «малой речи» к преимущественной однозначности и к частичной полигlossии слов родного языка и далее к семействам параллельных однозначных и многозначных при би- и полигlossии. Этот путь наиболее сложен при развитии

бигlossии и облегчается благодаря переносам речевых навыков при развитии полигlossии. [1, с. 35].

Как известно, обучение ИЯ исходя из специфики предмета, требует не только приобретения школьником знаний, но и развития у него умений и навыков. Усвоение знаний и овладение умениями включает в себя умение применить эти знания и умения на практике в других условиях, в других ситуациях, известной мере отличающихся от тех, применительно к которым эти знания или умения первоначально давались.

Это значит, что проблема переноса знаний и умений должна предусматриваться и так или иначе решаться в самом начале обучения данным знаниям и умениям [1, с. 36]. Перенос навыка означает способность учащихся спонтанно решать два вопроса: *что* и *как*, в данном случае какие уже известные ему операции использовать в новой ситуации, в новом явлении.

Перенос возможен если в обоих явлениях выявлено общее и найдено обобщенное, формирующееся в ходе анализа и синтеза обоих явлений или точнее, когда в процессе анализа через синтез мыслящий субъект включает объект в новые связи или отношения, выявляет в нем новые свойства. Условия, связь образуется в том случае, если реакция получает подкрепление. Учение И.П.Павлова отличается от классического ассоцианизма тем, что подчеркивает решающее значение подкрепления реакции и тем самым предметных отношений реакции и подкрепления. Знание о вещах, знание тех или иных явлений складывается в итоге действия с этими вещами, в итоге оперирования с определенными явлениями. Сами действия по мере их формирования становятся умениями, а по мере автоматизации - навыками. Вот почему тип организации и поэтапное формирование предметных действий образует стержневой процесс усвоения новых знаний, умений и навыков [1, с. 36].



Следует отметить, что при обучении грамматике ИЯ, огромное значение имеет также использование аналогий и внутри самого изучаемого языка. Прежние знания учащихся по ИЯ могут облегчить усвоение нового в тех случаях, когда речь идет о распространении известного учащимся принципа или правила на новый языковой материал. Зная, например, вопросительные, отрицательные формы Present Indefinite, учащиеся по аналогии к ним легко образуют соответствующие формы Past Indefinite [2, с. 15].

Как бы положительно мы не оценивали роль грамматических сходжений и параллелей между иностранным и родным языками, нельзя конечно не видеть, что сопоставление аналогичных явлений, в ходе которого выявляются как сходства, так и различия между сопоставляемыми явлениями, само по себе не может привести к овладению иностранной речью, так как оно дает учащимся определенные знания, но не создает навыков и умений.

Приобретение теоретических знаний о языке, имеет очень большое значение в процессе обучения ИЯ, но не потому, что они сами по себе обеспечивают владение этим языком, а потому, что положительно влияют на процесс образования требуемых умений и навыков, совершающихся под влиянием речевой практики, делая этот процесс более быстрым и совершенным [2, с. 16].

Поэтому не менее важным условием прочного усвоения изучаемого явления ИЯ, чем понимание значения и формы данного явления в процессе объяснения является также выработка умений и навыков его употребления в процессе закрепления. Это достигается в результате многократных систематических и целенаправленных повторений, которые находят свое выражение в разнообразных упражнениях.

Обычно наиболее трудным оказывается выработка навыков употребления особенно тех грамматических явлений, которые

выражаются в РЯ другими грамматическими средствами или вовсе отсутствуют в нем. Не приходится поэтому удивляться, что, усвоив их, учащиеся долго еще ошибаются при употреблении их самостоятельно. Например, русским учащимся приходится тратить много сил и времени, чтобы добиться прочного навыка употребления глагола-связки в английском, французском и немецком предложениях с именным составным сказуемым в настоящем времени: они часто допускают ошибку и опускают глагол-связку «быть» в указанных предложениях, так как соответствующее предложение в их РЯ оформляется без глагола:

англ. My brother is a pilot

русск. Мой брат летчик.

узб. Менинг акам учувчи

Процесс выработки навыков значительно облегчается, если изучаемое явление ИЯ находит аналогию в родном языке учащихся, так как в этом случае требуется меньше произвольного внимания и воли для его запоминания, узнавания и воспроизведения, а имеющиеся совпадения и параллели могут только способствовать такому процессу, а не тормозить его. Например, те же сами учащиеся, которые ошибочно опускали глагол-связку в приведенных выше примерах, сравнительно легко и быстро овладевают навыком построения подобных предложений в прошедшем времени потому, что соответствующие предложения в их родном языке также оформляются с помощью глагола:

англ. My brother was a pilot.

русск. Мой брат был летчиком.

узб. Менинг акам учувчи эди.

Как видно из примеров, наличие в РЯ учащихся типологически сходного грамматического явления ИЯ способствует не только более легкому и полному его объяснению, но и выработке прочных навыков его употребления в речи его закрепления. Следовательно, объяснение грамматических явлений ИЯ, опираясь на аналогичные явления РЯ, создает более благоприятные предпосылки для



быстрейшей выработки умений и навыков употребления изучаемых явлений, т.е. для переключения мышления с кода РЯ на код иностранного.

Мы уже отмечаем, что методика преподавания ИЯ не может не считаться со спецификой преподаваемого материала языка. Однако, когда говорят об особенностях или идиоматичности того или иного явления ИЯ, то речь в любом случае может идти не в какой-то абсолютной идиоматичности данного явления безотносительно к другому языку, а о своеобразии этого явления в сравнении с другим конкретным языком, когда в этом другом языке отсутствует аналогичное явление. Значит, изучаемое или неидиоматичным, следовательно трудовым или легким для усвоения учащимися не само по себе, а в зависимости от отсутствия или наличия аналогичного явления в РЯ, который выступает в

качестве опоры при изучении иностранного.

Поэтому в процессе преподавания ИЯ в нерусской национальной школе, например, в узбекистанской, где имеется возможность сопоставления не только с РЯ учащихся, но и с русским, следует отдавать предпочтение тому языку, в котором имеется аналогия для изучаемого явления ИЯ.

При этом выбор тех или иных методических приемов объяснения изучаемого явления ИЯ в таких школах будет зависеть от тех семантических и структурных идентификаций и дифференциаций, которые существуют между данными явлениями ИЯ и аналогичными явлениями в сопоставляемом языке. А сопоставление языковых явлений проводится до начала очередного урока, предвосхищая действия учителя и учащихся над языковым материалом.

Литература:

1. Барсуку Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – Москва: Высшая школа, 1970. – 145 с.
2. Гунаев З.С. Об исполнении некоторых типологических сходств между английским и узбекистанскими языками. – Махачкала, 1960. – 96 с.
3. Колшанский Г.В. проблемы владения и овладения иностранным языком в лингвистическом аспекте. // ИЯШ. – Москва, 1965. - № 10. – С. 91-98
4. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – Москва, 1966. – 84 с.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – Москва: Изд-во АПН, 1947. – 342 с.

Suleymanova N. Didactic-psychological ground of foreign language teaching in conditions of national schools. The article describes didactic-psychological principles of teaching foreign language in conditions of multilingual schools of our country. The author enumerates ways of solving the problems dealing with the difficulties of teaching foreign language in a lingual society with other languages existing in it.

Сулейманова Н. Миллий мактабларда чет тилини ўргатишнинг дидактик-психологик асослари. Мақолада мамлакатимизнинг кўп тилли мактабларда чет тилини ўргатишда дидактик-психологик ёндашуви ёритилган. Муаллиф турли тиллар фаоллашадиган жамиятда чет тилини ўргатишда пайдо бўладиган муаммоларни ечилиши учун бир қатор таклифларни тақдим этган.