

Е.А. Кокорина

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Рассмотрен психологический подход при обучении иностранному языку и описанию осуществления этого подхода. Изучены психолингвистические особенности обучения английскому языку на примере восприятия и понимания грамматики иноязычной информации.

Ключевые слова: психолингвистика, грамматика, языковая интерференция, ошибки, родной язык, иностранный язык, упражнения, навыки.

This article is devoted to the consideration of the psychological approach in teaching a foreign language and describing the implementation of this approach. Psycholinguistic features of teaching English language are studied on the example of perception and understanding of the grammar of foreign information.

Keywords: psycholinguistics, grammar, language interference, mistakes, native language, foreign language, exercises, skills.

Задача психолингвистики заключается в том, чтобы подойти комплексно к вопросу обучения и изучения языка, учитывая все психические процессы, связанные с речью (сенсорные ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, аффективно-эмоциональные процессы, волевые процессы и т.д.).

Многие исследователи в области методики обучения иностранным языкам (ИЯ) дают рекомендации к созданию ситуаций, приближенных к условиям реальной жизни (например, при обучении различным видам чтения [7, с. 14], но дополнительная языковая практика на языковых курсах или на занятиях с репетитором все равно необходима).

Очевидно, что овладение языком в специально организованных условиях обучения является сложным процессом, в ходе которого знания, умения и навыки не приобретаются раз и навсегда, как во многих других учебных дисциплинах, а нуждаются в постоянной тренировке и практике.

А.А. Леонтьев сформулировал общие принципы процесса усвоения ИЯ: ком-

муникативный, когнитивный и личностный [7, с. 338].

Коммуникативный принцип – обеспечивает общение как систему целенаправленных и мотивированных процессов, в ходе которых происходит взаимодействие людей.

Когнитивный принцип – предполагает овладение языком как «строительным материалом» картины или образа мира. Язык при этом понимается как система значений, актуализированная в образе мира или в процессах порождения и восприятия речи.

Личностный принцип – отвечает за перенесение навыков и умений, полученных в процессе обучения, в реальное общение. Его реализация предполагает создание ситуаций реального общения, учет индивидуальных стратегий и стилей обучающихся, их интересов.

Все написанное выше необходимо учитывать при формировании устойчивой мотивации изучающих ИЯ. Мотивация является одним из психологических фак-

торов успешности овладения ИЯ. При высокой мотивации обучение эффективно даже при частных методических недостатках [4, с. 123].

В процессе овладения вторым языком у человека происходит формирование вторичной языковой личности. Н.Д. Гальскова понимает под ней совокупность способностей/готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Данная совокупность является целью и результатом овладения иностранным языком [2, с. 52].

Важнейшей задачей методики преподавания как науки является теоретическая разработка основных принципов и приемов обучения ИЯ. В течение длительного периода преподавание иностранного языка строилось исключительно на одной лишь лингвистической основе. В результате такой методики учащиеся приобрели лишь лексические и грамматические знания, но практически владеть языком они не научились.

Поэтому в дальнейшем ученые поставили вопрос о соотношении методики и психологии. Психология дает материал методике обучения ИЯ. Прежде всего, она должна установить психологические закономерности владения ИЯ, а затем помочь методике научно разработать основной метод обучения ИЯ и привести в соответствие с ним все частные приемы и способы этого обучения, попутно контролируя и то, что происходит в сознании учащихся в тот момент, когда они овладевают языком в условиях обучения.

Без данных психологии о том, что мышление развивается путем упражнения в самостоятельном анализе и других мыслительных процессах, преподаватель может давать учащимся перевод текстов и требовать заучивание диалога, не зная,

что этим обучающиеся только упражняют свою память, но не учатся мыслить на ИЯ [2].

Особенно важен следующий момент в обучении: преподаватель не только общается учащимся новый материал и добивается его прочного закрепления, но и стремится к тому, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно воспроизводить выученное и активно пользоваться им.

Однако чисто психологически здесь необходимо отметить, что восприятие этого материала станет невозможным при отсутствии внимания, без которого нет восприятия. Для этого преподаватель использует различные приемы и способы обучения (например наглядные пособия и другие виды работ). Внимание может быть очень хорошим, если есть интерес к предмету.

Одна из психологических закономерностей восприятия заключается в том, что это целостное отражение реальности, на которое большое влияние оказывает жизненный опыт человека, прежний опыт личности – *анперцепция*. Чтобы учащиеся правильно восприняли новый учебный материал, они должны умело связывать его с тем, что уже известно, и добиваться хорошего и правильного понимания усваиваемого для того, чтобы обеспечить понимание дальнейшего.

Закрепление учебного материала требует напряжения памяти.

Психологи установили, что осмысленно-логическое запоминание в значительной мере превосходит механическое [4]. Отсюда следует, что ИЯ надлежит усваивать не путем механического повторения отдельных слов и словосочетаний, а тренируя речевую деятельность, предварительно осознавая те или иные языковые особенности и смысл понятий нового языка. Активно-творческое (продуктивное)

владение усвоенным языковым материалом достигается, если этот материал записан на ИЯ. Необходимо учиться, чтобы новая речь всегда характеризовалась новизной и оригинальностью как по своему содержанию, так и по лексико-грамматическому оформлению.

Психологи, методисты, психолингвисты настаивают на том, чтобы обучаемые говорили на ИЯ «то, что им хочется сказать» [10, с. 15]. По их мнению, для этого важно создавать для обучающихся лично-значимые ситуации, которые стимулируют общение [8, с. 223; 4, с. 48; 5, с. 32; 9, с. 9]. Однако при занятии какой-либо деятельностью сначала необходимо иметь специальные навыки. Поэтому общение – как на родном, так и на ИЯ – здесь не исключение.

Навык является психологическим понятием и приобретает в результате долгих повторных упражнений. При изучении ИЯ и при формировании разговорных навыков на этом языке у человека происходят определенные психологические процессы. Для овладения навыками ИЯ требуется формирование следующих умений:

- 1) понимание иностранной речи;
- 2) разговор на иностранном языке;
- 3) понимание прочитанного текста;
- 4) письменное владение изучаемым иностранным языком.

Несмотря на то, что каждый из этих навыков имеет своеобразные механизмы, они тесно взаимосвязаны за счет общей направленности на достижение одной цели – коммуникации.

До изучения ИЯ студент общается на родном языке. Поэтому овладение английским языком осуществляется на основе уже сформированных навыков родного языка. Язык, приобретенный в раннем детстве, приблизительно в возрасте трех лет, является первым языком человека [11, с. 117].

Другая особенность проявляется в том, что формирование навыков ИЯ происходит вне языковой среды, где учащиеся ограничены во времени и в пространстве. Поэтому преподавателю необходимо эффективно работать в процессе занятий и правильно планировать самостоятельную работу учащихся.

Теперь рассмотрим вопрос о лингвистическом опыте студентов в процессе обучения ИЯ. С психологической точки зрения, каждый человек мыслит на своем родном языке, так как между языком и мышлением существует неразрывная связь. Поэтому в процессе обучения ИЯ студенты поневоле принимают языковые явления чужого языка через речевые модели родного, т.е. они механически переносят правила своего родного языка на чужой. Это неправильное восприятие приводит к тому, что студент механически применяет языковой навык родного языка при использовании эквивалента на ИЯ. Это и называется «языковой интерференцией», т.е. влиянием навыков родного языка на процесс изучения ИЯ на всех его уровнях.

Теперь перейдем к вопросу интерферирующего влияния родного языка при изучении грамматики английского. Существующая разница между порядком слов в русском и английском предложениях нередко становится причиной появления грамматических ошибок. Такое перемещение навыка родного языка негативно влияет на процесс обучения английскому. Чаще всего это происходит, когда изучаемая единица английского языка имеет свои характерные особенности. К таким явлениям можно добавить герундий, сложное подлежащее, сложное дополнение, двойное сказуемое, четыре формы будущего времени глагола, четыре формы будущего в прошедшем времени (Future in the past

tenses), формы перфекта в общем и длительном виде (Common and Continuous Aspect) и ряд других языковых явлений, которые не имеют своих эквивалентов в родном языке.

Подобным грамматическим явлениям (например, герундий – *gerund*, сложное подлежащее – *complex subject*, сложное дополнение – *complex object*, двойное сказуемое – *double predicate* и т.д.) можно обучать с помощью моделей. Другие их эквиваленты следует вводить с помощью объяснения сути этих понятий при закреплении языкового материала структурными и коммуникативными упражнениями. Такой вид работы происходит без влияния родного языка. При его использовании усвоение грамматических тем происходит быстрее.

В качестве примера можно привести обучение форм перфекта английского языка. Их сущность заключается в том, что они выражают прошедшее действие, имеющее относительный характер, т.е. выражают действия, которые свершаются (свершались, будут свершаться) до определенного момента высказывания: *I had done the home-task by nine o'clock yesterday.* – Я сделал(а) домашнее задание до девяти часов вечера (т.е. до девяти часов в прошедшем времени); *I shall have done the home-task by nine o'clock tomorrow.* – Я (уже) сделаю домашнее задание к девяти часам завтра (т.е. закончу делать домашнее задание до девяти часов, в будущем); *I have just done the home-task.* – Я только что сделал(а) домашнее задание (т.е. закончил(а) его делать до начала момента высказывания). Именно осмысление значения и важности перфектной формы дает студентам возможность употреблять ее в своей речи. Для этого необходимо сначала объяснить им способы образования перфекта с помощью структурных и контрастивных упражнений, а затем – перейти к коммуникативным упражнениям.

Наша задача состоит в том, что мы должны обучать студентов как теории грамматики, так и ее практическому применению. Немаловажным фактором является развитие грамматического чутья. Необходимо добиться того, чтобы чувство языка всегда подсказывало учащимся правильное грамматическое оформление иноязычных предложений. Подтвердить сказанное выше мы решили на примере обучения временным формам глагола, так как это охватывает почти половину грамматического материала и является особенно трудным. Мы предлагаем студентам изучить эту тему по таблице.

Обучение предполагает заполнение таблицы студентами с помощью преподавателя. Она состоит из трех этапов. На первом студентам предложено образование и употребление всех трех форм Present Indefinite, Continuous and Perfect. Прежде всего необходимо дать понять разницу их употребления в ситуациях, предлагаемых преподавателем на русском языке, отдельно для каждой временной формы. Затем преподаватель моделирует ситуации для разгадки данных временных форм, и когда студенты осознают их, им предлагается придумать свои ситуации. После этого осуществляется переход к образованию.

Необходимо подчеркнуть, что в каждой временной форме присутствует свой вспомогательный глагол, особенно при образовании вопросительной и отрицательной форм. Опыт подсказывает, что студенты часто смешивают вспомогательные глаголы в дальнейшем применении на практике. С этой целью и берутся сразу все три временные формы в Present. В дальнейшем для закрепления студентам предлагаются различные виды упражнений, при которых необходимо соблюдать следующую последовательность:

1. Дать предложения в Present Indefinite, Continuous, Perfect.

2. Использовать наречия и слова свойств каждой временной формы.

3. Придумать свои примеры.

4. Прочсть тексты, характеризующие ту или иную временную форму (в американском журнале).

5. Придумать ситуации (на английском языке).

6. Составить диалоги.

7. Перевести предложения (с английского на русский и наоборот).

8. Оpoznать правильный перевод в тексте.

На втором этапе студенты уже сами заполняют таблицу в Past, Future Indefinite, Continuous, Perfect.

Задача преподавателя – объяснить студенту, что в этом случае изменяются только вспомогательные глаголы, все остальное – нет. Вспомогательные глаголы не переводятся, учащиеся сами делают вывод, дополняя предложения необходимыми словами. Виды работ и последовательность закрепления остаются теми же, что были на первом этапе. Для закрепления и контроля можно провести тестирование или контрольную работу.

Изучение страдательного залога необходимо начать с объяснения того, что он выражает действие, которое производится над данным лицом или предметом со стороны другого лица или предмета неизвестного нам или нас не интересующего. Затем следует привести ряд примеров на русском языке и обратить внимание студентов на то, что в английском языке страдательный залог употребляется гораздо чаще, чем в русском, и даже тогда, когда предмет или лицо воздействия являются нам известны. Таблица продолжается, преподаватель объясняет образование страдательного залога в Present Indefinite, Continuous, Perfect. Зачастую при обычном объяснении преподаватель не уделяет внимания студентам, в то

время, как их необходимо направить таким образом, чтобы они сами делали выводы (например, во временной группе Indefinite преподаватель пишет формулу образования страдательного залога: Be + глагол ed.). Глагол “to be” имеет формы “am”, “is”, “are”. Что касается глагола “ed”, они уже имеют представление о нем при объяснении времен групп Perfect. Дается пример (*The letter is written*), необходимо перевести его. После этого студенты сами образуют формы Past и Future Indefinite и заносят их в таблицу с помощью преподавателя, дают перевод, образуют вопросительную и отрицательную формы. Дальнейшая работа по употреблению страдательного залога во временах групп Continuous и Perfect усложняется образованием и употреблением. Следует пояснить времена группы Continuous, которые образуются следующим образом: be + глагол ing = be + being + глагол ed.

Необходимо обратить внимание на то, что спрягаемым остается вспомогательный глагол “to be”. Преподаватель должен обратить внимание на особенность перевода, указывая на длительность действия. Времена Past Continuous образуют сами студенты, обращая внимание на перевод. Выводы они делают сами с помощью преподавателя.

Такая же работа проводится при образовании и употреблении времен групп Perfect. Необходимо предложить студентам самим их образовать. Это вызывает интерес, закрепляет тему. Материал лучше усваивается, если студенту необходимо знать, откуда берутся эти формулы образования, которые вносятся в таблицу с примерами и образованием вопросительной и отрицательной форм.

Заключительный этап включает в себя тестирование и контрольную работу. Необходимо вернуться к таблице и вспомнить о том, что в английском языке стра-

дательный залог употребляется гораздо шире, даже тогда, когда предмет воздействия известен.

К первому примеру *The letter is written* в скобках добавляется: (для неодушевленных предметов) *The letter is written with a pencil* (для одушевленных предметов) *The letter is written by Jane*.

После этого можно перейти к более глубокому изучению временных форм глагола. Когда студенты усвоили образование, у них появилось чутье на их употребление. Продолжать углубленное изучение употребления временных форм глагола можно на английском языке, если группа сильная и студенты прочно усвоили материал. Если группа слабее, то следует сначала дать материал на русском языке, а уже позже – и на английском.

Времена групп употребляются значительно реже. Поэтому их необходимо дать немного позже во избежание нагромождения грамматического материала. Как показал опыт, в дальнейшем при прочном усвоении вышеуказанного материала эта временная форма не составила особой трудности. Причем при прохождении этой темы необходимо провести те же виды работ, что и при изучении страдательного залога.

Все три этапа связаны в комплексе осознанной теорией и практикой. На каждом из них непременно должна присутствовать речь, диалогическая или монологическая, т.е. продуктивно-творческая иноязычная. Таблицу необходимо постоянно держать на столе как необходимый наглядный атрибут до тех пор, пока формулы, связанные с образованием временных форм, не будут отработаны до автоматизма.

Цель такой работы состоит в том, чтобы добиваться как можно более лучшего практического применения временных форм глагола, развития грамматического чутья,

чтобы чувство языка всегда подсказывало обучающимся правильное оформление иноязычных предложений. Вызвано это и тем, что студенты с трудом усваивают временные формы глаголов, пасуют в речи, а потом без интереса изучают грамматику по причине ее непонимания. Причем нагромождение временных форм глагола как бы пугает их своим образованием и употреблением. Чтобы облегчить, понять, осознать и выработать грамматическое чутье, необходим поэтапный переход от одного вида к другому. Следует дать студенту проявить самостоятельность в обучении, чтобы он почувствовал удовлетворение, умение логически сопоставить одно с другим при осознанном подходе. Переход от теории к практике полностью оправдывает основную психологическую закономерность овладения речевыми навыками. Психологи установили, что навыки быстрее вырабатываются, прочнее усваиваются и легче восстанавливаются в том случае, если многократно повторяемые действия сначала осмысливаются (осознаются) [7].

При таком сознательно практическом овладении ИЯ процесс обучения носит сознательный характер, а овладение им оказывается непосредственно интуитивным, что соответствует психологическим закономерностям речевой деятельности. Этим мы и руководствовались в своей статье при описании закрепления временных форм глагола. Мы считаем, что знание именно этой темы является актуальным, необходимым для овладения навыками разговорной речи на ИЯ.

Таким образом, главные психолингвистические особенности обучения студентов ИЯ заключаются в учете трудностей, возникающих в процессе обучения, в реализации основных принципов усвоения ИЯ, в применении индивидуализирован-

ных стратегий обучения ИЯ. В таком случае процесс обучения ИЯ студентов будет отвечать не только их коммуникативным и когнитивным ожиданиям, но и личностным, предоставляя им возможность использовать индивидуальные стили и стратегии, исходя из личных интересов и жизненных потребностей.

Мы считаем, что принципы организации учебного процесса должны включать психолингвистические особенности (национальные, языковые и психологические особенности взрослой аудитории) наряду с сочетанием классической методики и новых тенденций в обучении иностранному языку.

Литература

1. *Виноградов В.А.* Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития. М., 2010. 136 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: Аркти, 2004.
3. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М.: Изд-во РГГУ, 2000. 382 с.
4. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2006. 196 с.
5. *Зимняя И.А.* Психология слушания и говорения.: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973.
6. *Лapidус Б.А.* Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностранные языки в высшей школе. 1979. Вып. 14. С. 32–38.
7. *Леонтьев А.А.* Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 218–228.
8. *Леонтьев А.А.* Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 283–292.
9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
10. *Скалкин В.А.* Системность и типология упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе, 2009. № 2. С. 19–24.
11. *Rivers W.M.* The psychologist and the foreign language teacher. Chicago, IL: Chicago University press, 1964.
12. *Sinha A., Banejee N., Sinha A., Shastri R.* Interference of first language in the acquisition of second language // Journal of Psychology and Counseling. 2009. № 1 (7). P. 117–122.

Literatura

1. *Vinogradov V.A.* Problemy literaturnykh yazykov i zakonomernostej ih obrazovaniya i razvitiya. M., 2010. 136 s.
2. *Gal'skova N.D.* Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: Posobie dlya uchitelya. M.: Arkti, 2004.
3. *Zalovskaya A.A.* Vvedenie v psiholingvistiku. M.: Izd-vo RGGU, 2000. 382 s.
4. *Zalovskaya A.A.* Voprosy teorii ovladeniya vtorym yazykom v psiholingvisticheskom aspekte. Tver': Izd-vo TvGU, 2006. 196 s.
5. *Zimnyaya I.A.* Psihologiya slushaniya i govoreniya.: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1973.
6. *Lapidus B.A.* Tipologiya uprazhnenij: diskussiya prodolzhaetsya // Inostrannye yazyki v vysshej shkole. 1979. Vyp. 14. S. 32–38.

7. *Leont'ev A.A.* Psiholingvistika v ovladenii yazykom // *Osnovy psiholingvistiki*. M.: Smysl, 1999. S. 218–228.
8. *Leont'ev A.A.* Psihologicheskie osnovy naglyadnosti v uchebnike inostrannogo yazyka // *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psihologii: Izbr. psihol. trudy*. M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: NPO «MODEHK», 2001. S. 283–292.
9. *Passov E.I.* Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M.: Prosveshchenie, 1991. 223 s.
10. *Skalkin V.L.* Sistemnost' i tipologiya uprazhnenij dlya obucheniya govoreniyu // *Inostrannye yazyki v shkole*, 2009. № 2. S. 19–24.
11. *Rivers W.M.* The psychologist and the foreign language teacher. Chicago, IL: Chicago University press, 1964.
12. *Sinha A., Banejee N., Sinha A., Shastri R.* Interference of first language in the acquisition of second language // *Journal of Psychology and Counseling*. 2009. № 1 (7). P. 117–122.

DOI: 10.25586/RNU.V925X.18.01.P.174

УДК 82.0

«Вестник Российского нового университета»

ISSN 2414-925X

А.Р. Ким

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СЕТЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Поставлен вопрос влияния интернет-среды на сетевую литературу. Рассмотрена проблема влияния литературных интернет-сообществ на автора. Предпринята попытка обоснования включения в методологический аппарат изучения сетевой литературы институциональной теории искусств и теории социальных полей Пьера Бурдьё. На основании структурной схожести литературных интернет-сообществ и литературных салонов пушкинской эпохи оправдывается привлечение опыта литературоведов по изучению кружков и салонов.

Ключевые слова: сетевая литература, социальный аспект литературы, литературный процесс, литературный салон, интернет-сообщество

This article raises the question of the influence of the Internet environment on network literature. The problem of the influence of literary Internet communities on the author is considered. I made an attempt to justify the inclusion of the institutional theory of the art and the theory of social fields of Pierre Bourdieu in the methodological apparatus of studying the electronic literature. The inclusion is possible because of the structural similarity of the literary Internet communities and literary salons of the Pushkin era.

Keywords: internet literature, social aspect of internet literature, literary process, literary salon, online community.

Место действия, или «среда», накладывает отпечаток на любое происходящее в нем явление. Во многом именно это дает исследователям право отделять сетевую литературу от литературы традиционной. Интернет-среда адаптирует и изменяет литературное творчество в соответствии со

своими возможностями и теми ограничениями, которые на него наложены. Основные особенности сетевой литературы, выделяемые как научным сообществом [3], так и самими авторами [5], обусловлены спецификой интернета (например, той временной и пространственной свободой