

мы для нее ценности безопасности. Тем не менее не стоит абсолютизировать значение религиозности для социально-безопасного поведения молодежи, его могут обусловить другие факторы и статистически это подтверждается небольшой силой корреляционных взаимосвязей.

Для религиозной молодежи более значима не безопасность вообще, а благополучие ближайшего окружения, людей, с которыми они находятся в непосредственных личных контактах.

Напрашивается логичный, но упрощенный вывод о пользе религиозного обращения, тем не менее было бы ошибкой и этической и психологической предлагать молодежи становиться религиозной ради социально-безопасного поведения во благо

общества. Речь идет больше о том, что общечеловеческие, просоциальные ценности, отраженные в христианстве и интериоризированные личностью религиозного человека обуславливают безопасное поведение, направленное на ближайшее окружение и общество в целом.

Религиозность должна быть целостной, согласованной, если человек идентифицирует себя с верующим, то важно, чтобы он не только знал и разделял положения Христианства, но и следовал нормам, предлагаемым религией. Важно развивать у религиозной молодежи именно нормативно-ценностный компонент, апеллировать к ценностям Христианства, тогда религиозность будет для личности ресурсом, обуславливающим социально-безопасное поведение.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹Толерантность в обществе различий: коллективная монография / Под ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, А. Ю. Зенковой. Вып. 15. Екатеринбург: Полиграфист, 2005.

²Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издат. Центр «Академия», 2002.

³Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001.

*Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.

⁵Веремчук В. Л. Социология религии. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004; Ольшанский Д. В. Психология масс. СПб.: Питер, 2001; Борунков Ю. Ф., Яблоков И. И., Никифоров К. И. и др. Основы религиоведения: Учебник / Под ред. И. Н. Яблокова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 2001.

Ю. И. Трофимова

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ (применительно к начальному этапу обучения)

Работа представлена кафедрой английского языка

Коми государственного педагогического института.

Научный руководитель - кандидат педагогических наук, профессор Б. П. Годунов

В статье определяется содержание иноязычных речевых способностей, их структура, учет которых представляется важным для понимания процесса обучения иностранному языку. Рас-

крывается понятие «иноязычная речевая готовность» применительно к начальному этапу обучения, в процессе формирования которой развиваются иноязычные речевые способности.

The article defines the meaning of foreign speech abilities and their structure. These abilities provide essential importance for better understanding of the process of foreign language acquisition. The article also describes the term «foreign speech readiness» concerning young language learners. It is pointed out that foreign speech abilities are developed during the process of «foreign speech readiness» formation.

Ориентация обучения иностранному языку на развитие языковой личности делает невозможным ограничение овладения иностранным языком так называемыми ЗУНами, достаточными при целеустановке на безотносительное освоение учащимися иностранного языка. При целеустановке на овладение иностранным языком как ингредиентом культуры с ориентацией на взаимодействие разных культур необходимым становится включение человека в процесс освоения иностранного языка во всей многогранности и многоуровневости его личности. Одним из основополагающих уровней в структуре личности являются способности, а при овладении языками, соответственно, речевые способности.

Мы придерживаемся точки зрения, что способности - основополагающие качества индивида, обуславливающие его познавательную и поведенческую деятельность. Психологи понимают под способностями такие индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения определенного рода деятельности или нескольких деятельностей. Они утверждают, что способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения и характер их реализации.

Способности можно классифицировать по участию органов чувств, по характеру взаимодействия личности со средой, по участию сознания, по видам выполняемой деятельности и др. Поскольку предметом нашего исследования является развитие иноязычных речевых способностей, все другие сопряженные с ними способности рассмат-

риваются через их призму. В первом классе делается лишь первый шаг в развитии иноязычных речевых (вербальных) способностей, и они постоянно сочетаются в учебной практике с невербальными способностями (догадки по выражению лица, по жесту, положению тела). Поэтому целесообразно также уделять внимание контекстуально-ситуативным и натуралистическим способностям. Задача учителя - по возможности инкорпорировать эти последние в иноязычную речевую (вербальную) способность, причем делать это следует последовательно, шаг за шагом.

Под речевыми (вербальными) способностями некоторые психологи понимают не простое использование языка, а представление внутреннего и внешнего мира с помощью языка, осведомленность (информированность), исключение лишнего, поиск аналогий, определение общего (по-видимому, имеются в виду речемыслительные способности). К ним следует добавить и речеповеденческие способности. Многие авторы полагают, что естественный язык используется не только для передачи информации, но и как средство стимулирования и возбуждения, что не может не выражаться как в речевых, так и в неречевых действиях и поступках. Иными словами, речевые способности неразрывно связаны с неречевым поведением индивида и в мотивационном отношении. Особенно это характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Эта взаимосвязь речевых и неречевых действий и поступков и используется нами при обучении иностранному языку в первом классе, когда иноязычные речевые ресурсы учащихся весьма ограни-

ченны, они лишь начинают складываться. При этом важна не только связь «слово - предмет» («слово - действие», «слово - поступок»), но и обратная связь, позволяющая связывать во внутренней речи учащихся жестикуляцию, манипуляцию предметами и их картинные изображения в отраженном виде и идущий от учителя языковой материал с латентными коррелятами языковых явлений с перспективой последующего использования тех и других в иноязычном внешнеречевом исполнении. Одновременно решается еще одна важная задача - развитие иноязычной внутренней речи, без которой, по нашему мнению, не может быть и полноценной внешней речи.

Рассматривая проблему общей структуры иноязычных речевых способностей, Б. В. Беляев утверждает, что все иноязычные речевые способности находятся во взаимодействии и взаимозависимости и образуют единое целое¹. Он выделяет десять составляющих этих способностей, из которых четыре связаны с владением основными аспектами языка (способности: фонетические, лексические, грамматические и стилистические), четыре - с речевыми процессами (способности: слушания, говорения, чтения и письма), а две являются основными (центральными) способностями. Они распространяются на иноязычное мышление (как бы фокус всех речевых способностей) и на чувство языка (сосредоточение языковых способностей в эмоциональной сфере). Представляется, что два последних феномена интегрируют интеллект и речь как единое целое и поглощают все восемь других.

Обобщая сказанное, определим иноязычные речевые способности как такие психофизиологические особенности, которые обуславливают успешность, легкость, быстроту и безошибочность восприятия, переработки и передачи информации иноязычными средствами, а также стимулирование и протекание иноязычных речевых действий и поступков. Структурно они, как отмечено выше, подразделяются на восемь

составляющих. Интегративно их можно представить как способности к иноязычному речевосприятию, речепорождению, речемышлению и речеповедению. При этом иноязычное речевое поведение учащихся может сочетаться с неречевыми действиями и поступками.

В начальной школе иноязычные речевые способности развиваются путем оречевления действий, лежащих в основе этих способностей, при участии базовой общеречевой способности, свойственной владению русским языком. Таким образом, в орбиту иноязычного речевосприятия, речепорождения, речемышления и речеповедения вовлекаются вышеназванные личностные способности человека, независимо от его национальной принадлежности. В начале обучения иностранным языкам эти способности проявляются в строго ограниченных сюжетно-ситуативных связях (вариантах).

Для обучения иностранному языку важно расширить понятие способности за счет понятия готовности. Понятие «готовность» начинает входить в методический лексикон. В свое время Б. П. Годунов ввел понятие «иноязычное речевое состояние»². Иноязычное речевое состояние можно рассматривать как совокупность сиюминутных целевых готовностей к иноязычной речевой деятельности. Понятие «готовность» в методике обучения иностранным языкам до сих пор не приобрело категориального статуса и не получило необходимого толкования. Ясно пока одно - оно необходимо для того, чтобы понять сущность внутренней, субъективной активности личности ученика при овладении иностранным языком в речевых актах в поступочном поведении, что невозможно сделать, опираясь только на наблюдаемые и регистрируемые знания, умения и навыки, совокупность которых, часто рассматривают как явление, адекватное способности.

Термин «готовность» может употребляться в двух значениях:

1) как психологическая предрасположенность к овладению чем-либо (новой деятельностью). Это толкование понятия «готовность» распадается, в свою очередь, на два случая:

- объективную возрастную социально-психологическую готовность, свидетельствующую о том, что личность находится на таком уровне психического развития, который позволяет приступить к овладению какой-то деятельностью: *готовность к обучению, готовность к управлению государством;*

- субъективную поступочную готовность, при которой личность выражает внутреннее согласие, внутреннюю предрасположенность, подготовленность приступить к овладению новой деятельностью, принимая «правила игры»: *я дорос до этого, я для этого созрел;*

2) как психическое речевое состояние, при котором личность осознает и ощущает, что предстоящие речевые действия (деятельность) и поступки (поведение) вполне ожидаемы и реализуемы и что она обладает всем (психологически и инструментально), чтобы совершить предстоящий (речевой) поступок, поскольку у нее к этому все готово: «я к этому готов, потому что у меня для этого все есть» (ср.: «солдат готов к бою»).

Нас будет интересовать второе значение термина «готовность». При этом необходимо выяснить, что подразумевается в нашем случае под «к этому все готово».

1. Прежде всего, в состоянии готовности присутствует ориентация на совершение определенного речевого акта: назвать предмет, действие, качество, сообщить-запросить информацию и др. *Я готов к выражению отношений* (к предметному миру, к природной реальности, к миру культуры, к реальности образно-знаковых систем, к реальности внутреннего пространства личности, к реальности социального пространства), *поскольку обладаю набором адекватных действий и операций для их выражения.*

Они приобретены мной в уже пережитых поступочных ситуациях и представляют, таким образом, мой смысловой навыковый опыт. Следовательно, готовность к осуществлению речевого акта предполагает достаточно развитые речевые навыки.

2. *Я испытываю в этом потребность и реализую ее, поскольку в готовности (в моем распоряжении) присутствует:*

- пережитый эмоционально-ассоциативный позитивно оцененный опыт, выражающийся в чувстве удовлетворения от предыдущих подобных иноязычных речевых поступков, превращающийся в эмоциональное предвосхищение. *Мне всегда удавалось и сейчас удастся. Я готов к тому, что меня оценят, и я хочу, чтобы меня оценили.*

- наличие ощущения личностной причастности, чувства собственного достоинства: *без меня ничего не получится;*

- вовлеченность в интригу событий: *я очень хочу, чтобы лес, заколдованный Бабой-Ягой, стал светлым, красивым, ярким, и я все сделаю для этого.*

3. *Мне интересно проявить себя, используя свой чувственный поликультурный (роднокультурный и инокультурный) индивидуальный либо индивидуализированный речевой опыт* (на основе воспринятого и принимаемого образца для подражания): *я могу поздороваться с Винни-Пухом и с Бабой-Ягой, потому, что мне уже приходилось здороваться с хорошими и плохими людьми или потому, что я видел, как это делается у нас и у них.* Я могу это сделать, потому что во мне имеется для этого иноязычная апперцепционная основа, рациональный опыт, потребность и опыт в межличностных отношениях, смысловой опыт.

4. *Я знаю и могу это сделать, потому что владею достаточной информацией* (развитостью словесно-речевых представлений, смыслового опыта) *которой я могу оперировать* (насыщенность и расчлененность содержания предстоящего поступочного поведения): *я знаю, что мы сделаем с Бабой-Ягой и заколдованным лесом.* Информатив-

ная насыщенность готовности, выливающаяся в информативную предрасположенность, позволяет школьникам ориентироваться в речевом акте (ситуации) и, как можно понять, определяется достаточно обширным набором информативных фрагментов, в которых реализуется речевое умение.

5. *Владея информацией, я могу и должен предварительно продумать, что я буду делать, и как я буду поступать.* Готовность, следовательно, предполагает внутриречевое функциональное очерчивание желаемого продукта или результата деятельности, внутриречевую активность (потребность в планировании и предвидении результата (развитость внутреннего плана действий: перечислим; переспросим; расставим, расположим; уберем; добавим; сначала, потом, затем, наконец; вспомним о...)): *мы должны прогнать Бабу-Ягу и расколдовать лес или мы должны написать письмо Бабе-Яге. Давайте подумаем, как это можно сделать.*

6. *Чтобы все получилось как надо, я должен* (имплицитно или эксплицитно) *принять «правила игры»* (условия поступочного поведения): *если мы будем шуметь, то Баба-Яга нас услышит.* Готовность, в данном случае, основывается на приобретенных формах поведения, эмоциональном предвосхищении, потребности и опыте в межличностных отношениях.

7. В готовности, как правило, присутствует эстетический императив: *надо это сделать выразительно, чтобы мною любовались.* В эстетическом императиве проявляются потребность и опыт в межличностных отношениях, смысловой опыт, чувство собственного достоинства.

8. Готовности подотчетны самоконтроль, самооценка и саморегуляция, которая выражается в ощущении удовлетворенности/неудовлетворенности результатом, вызывающим рефлексию с целью самоутверждения: *все ли я сделал?, так ли я сказал?, в следующий раз нуэ/сно еще...* Готовность в данном аспекте подразумевает развитость

рефлексии, самосознания, ответственности, самостоятельности, самовыражения, оценки и самооценки, чувства собственного достоинства.

9. Кроме того, в готовности всегда присутствует элемент долженствования: *я должен, поскольку на меня рассчитывают, и я это могу.*

Учащийся, разумеется, все это себе не говорит, он просто ощущает эти состояния - он готов ко всему этому.

В готовности интегрируются основные психические процессы и явления: интеллектуальные (регулирующие поведение), память, восприятие, представление, воображение, чувства, эмоции, вербализация (представление внутреннего и внешнего мира с помощью языка). Формирование готовности осуществляется с учетом привлечения всех составляющих психической жизни индивида.

Мы видим, таким образом, что понятие «готовность» объединяет в себя те качества и свойства личности, которые должны присутствовать в полиречевом поступочном поведении человека. Оно позволяет понять, что необходимо развивать в человеке, формируя его полиязыковую личность, в которой иноязычные умения и навыки формируются в процессе поступочной вербализации вышеперечисленных психологических составляющих готовности.

Принимая во внимание то, что доминирующей формой активности личности в младшем школьном возрасте является освоение новых форм поведения, формирование готовности в иноязычном речевом контексте становится главной задачей учителя начальных классов. Это не означает, что знания, умения, навыки уходят на второй план. Знания, умения и навыки реализуют готовности. Умения обеспечивают ситуативно-содержательную соотнесенность речевых действий и поступков, навыки - ситуативно-контекстную реализацию этих последних в конкретном языковом материале.

Вот пример готовности: «Я готов поздороваться с Бабой-Ягой».

Я к этому готов, поскольку:

- я уже могу это сделать (знания, умения, навыки);
- я должен это сделать, иначе.. (личностная причастность);
- я знаю (видел), как здороваются с плохими людьми (чувственный индивидуальный опыт);
- без меня может ничего не получиться (долженствование);
- я знаю, что Баба-Яга - хитрая, коварная, злая, вредная (принятие условий поведения);
- я знаю, зачем я должен поздороваться с Бабой-Ягой (целенаправленность);
- не знаю смогу ли я все сделать так, как надо? Думаю, что надо сделать так... (расчлененность содержания предстоящего поведения);
- подумаю все ли я сделал?, так ли я сказал?, в следующий раз нужно еще... (самоконтроль, самооценка и саморегуляция).

Этот веер внутренних импульсов, присутствующих готовности, приводит к поступочно-ситуативной интерпретации (маркированности) знаний, умений и навыков. А это уже выход на формирование внутренней и внешней иноязычной речи школьника и структуры его иноязычных поступочных состояний.

Описанное выше понятие готовности необходимо определить как речевую готовность, поскольку она формируется в иноязычном речевом проявлении. Именно

готовности помогают учащимся чувствовать себя с самого начала овладения английским языком субъектами, языковыми личностями.

В заключение необходимо определить взаимозависимость понятий «способность», «готовность», «знания», «умения», «навыки».

Знания, умения и навыки являются инструментом речевой деятельности. Готовность есть поступочное речевое состояние. Знания, умения и навыки, являясь внешне- и внутриречевым инструментальным воплощением готовностей, формируются в процессе становления готовностей. При выходе во внутреннюю и внешнюю речь речевая готовность очерчивается ситуативно и перерастает в речевое умение, а при воплощении в конкретный языковой материал и речевые навыки. Формирование иноязычных речевых готовностей означает развитие базовой общеречевой способности, которая складывается на основе родноязычной речевой способности. В то же время, в процессе овладения иностранным и региональным языками, общеречевая способность расширяется и углубляется, создавая предпосылки для полилингвизма.

И, наконец, еще раз подчеркнем, что представленная иерархия проявления речевой активности весьма условна, поскольку действует и обратная зависимость: умения не существуют без навыков, а готовности к речепроизводству тем совершеннее, чем развитее речевые умения и стабильнее речевые навыки.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. С. 195.

¹ Годунов Б. П. Обучение грамматической стороне устной речи на 1 курсе языковых факультетов: Дис. на соис учен, степени канд. пед. наук. Л., 1977. С. 55.