

Психологические условия формирования ориентировочного механизма в процессе обучения иностранным языкам

© 2016 Сулейманова П. А., Вечедова А. Д.
Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: umudatka@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Целью статьи является рассмотрение иноязычной речевой деятельности в плане говорения под углом зрения функции ориентировочного механизма на разных этапах становления акта речи. **Методы.** Анализ и наблюдение. **Результаты.** Определение условий формирования ориентировочного механизма при изучении иностранного языка. **Выводы.** В качестве заключения выделяется то, что ориентировочный аспект процесса порождения речи может быть описан в виде системы трех уровней иерархической зависимости.

Ключевые слова: ориентировочный механизм, речевая деятельность, акт речи, коммуникативная задача, порождение речевого акта, проблемная ситуация.

Формат цитирования. Сулейманова П. А., Вечедова А. Д. Психологические условия формирования ориентировочного механизма в процессе обучения иностранным языкам // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10. № 3. С. 106-112.

Psychological Conditions of Tentative Mechanism Formation in the Process of Foreign Languages Teaching

© 2016 Patimat A. Suleimanova, Aishat D. Vechedova
Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: umudatka@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The authors make an attempt in the article to find out in the essence of tentative mechanism and reveal the main conditions of its forming on the material of concrete activities. The aim of the article is considering of foreign speech activity in speaking aspect in the direction of tentative mechanism at different stages of producing speech actions. **Methods.** Analysis, survey. **Results.** The authors of the article define the conditions of a tentative mechanism in the process of learning foreign languages. **Conclusions.** Tentative aspect of the process of producing speech described in form of three levels of hierarchy dependence.

Keywords: tentative mechanism, speech activity, speech act, communicative task, speech producing, problem situation.

For citation: Suleimanova P. A., Vechedova A. D. Psychological conditions of tentative mechanism formation in the process of foreign languages teaching. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 10. No. 3. Pp. 106-112. (In Russian)

Для плодотворного использования
концепции управления в учебном процессе
необходимо разобраться в сущности

ориентировочного механизма и выявить
существенные условия его формирования на
материале конкретной деятельности.

Ориентировочный механизм рассматривается в психологии как своеобразный внутренний функциональный аппарат, характеризующийся некоторым набором операций, которые, как говорит П. Я. Гальперин, «не выпускаются на исполнительную периферию, а сначала намечаются в плане образа только как возможные до того, как принимается тот или иной путь исполнения или делается определенный шаг в исполнении» [2. С. 81].

Указанные операции направлены на обследование проблемной ситуации, на выделение в ней объекта актуальной потребности; оценку других объектов, находящихся в поле деятельности, с точки зрения их значимости по отношению к объекту актуальной потребности; выбор пути и способа действия для достижения цели (планирование своих действий к намеченным объектам); регуляцию действия в процессе его исполнения.

Целью настоящей статьи является рассмотрение иноязычной речевой деятельности плана говорения под углом зрения функций ориентировочного механизма на разных этапах становления акта речи в направлении выявления необходимых условий для целенаправленного его формирования в процессе обучения.

В ходе работы использовались следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогической, методической и лингвистической литературы, связанной с данной проблемой;
- сравнительный сопоставительный анализ функциональных типов речевых высказываний студентов;
- наблюдение за процессом порождения речи на различных этапах (нами выделено 5 этапов).

Свой дальнейший анализ в соответствии с этим мы направим на раскрытие основных уровней ориентировки в процессе говорения – порождение иноязычного речевого высказывания и выявление основных объектов ориентировки в рамках ориентировочного поля соответствующих уровней.

Для реализации поставленных нами задач воспользуемся психолингвистической моделью порождения речи, разработанной

А. А. Леонтьевым [5. С. 128], не упуская из виду того факта, что данная модель мыслится адекватной условиям «полного» владения языком. Согласно этой модели в акте порождения речи выделяются следующие пять этапов.

Первый этап соотносится с мотивацией речевого акта, с появлением потребности в нем и осуществлением первичной ориентировки в проблемной ситуации, породившей такую потребность.

Второй – с возникновением коммуникативной интенции (намерения), постановкой коммуникативной задачи, осуществлением вторичной ориентировки, ориентировки в условиях данной задачи.

Третий этап связан с планированием (программированием) будущего высказывания (формированием его замысла) в единицах внутреннего (субъективного) смыслового кода, основанного на представлениях и понятиях, одинаково существующих для всех людей, обладающих определенным опытом, и еще никоим образом не соотнесенных со значением конкретных языков.

Четвертый этап включает семантическую и грамматическую реализацию внутренней программы (замысла) высказывания средствами конкретного языка. (На данном этапе осуществляется переход от смыслов, заключенных в субъективном коде, к значениям объективного языкового кода.)

Пятый этап предполагает фонацию высказывания, его звуковое осуществление.

В приведенной модели порождения речевого акта, как мы видим, ориентировочная активность коммуниканта осуществляется как бы в два приема. На первом этапе имеет место первичная ориентировка, направленная на обследование проблемной ситуации в целом, на втором – вторичная, нацеленная на изучение условий конкретной коммуникативной задачи, возникшей на базе первичной ориентировки.

Ни один из этапов приведенной модели не включает в себя ориентировки говорящего в условиях языковой действительности, что составляет необходимую предпосылку правильного использования иностранного языка в качестве средства общения для лиц, не владеющих этим языком. Факт

невключения данного звена ориентировки в рассматриваемую модель вполне обоснован, поскольку, как мы уже подчеркивали, последняя отражает путь порождения речевого высказывания человеком, владеющим языком, т. е. в условиях, когда процесс ориентировки в языке осуществляется автоматически – по общему чувству согласования или рассогласования, заданного с сигнальными признаками ситуации.

Для случаев реализации программы (замысла) высказывания средствами неродного языка (в условиях овладения им) в описанную модель самим автором вводится дополнительная ступень [6. С. 57] при переходе с третьего этапа на четвертый. В рамках данной ступени, как указывает А. А. Леонтьев, производится замена системы правил реализации программы (замысла) одного языка системой правил другого, т. е. осуществляется перекодирование смыслов с родного языка на иностранный. В этой связи А. А. Леонтьев подчеркивает, что вплоть до «полного» овладения иностранным языком нам постоянно приходится считаться с системой правил родного языка. Последнее обстоятельство, в свою очередь, приводит к необходимости в процессе обучения искать оптимальные пути редукции правил родного языка для установления прямой связи программы (замысла), высказывания с системой правил иностранного языка.

Вполне очевидно, что именно на данном этапе порождения иноязычной речи, т. е. на ступени перехода от правил родного языка к реализации замысла высказывания средствами иностранного языка потребуются активная ориентировка со стороны говорящего в системе функциональных средств неродного языка. И не менее очевидным выступает тот факт, что условия данного этапа ориентировки будут особенно «отягощены» предвзятыми способами оценки языковых норм под влиянием правил родного языка.

Формирование ориентировочного механизма на данном этапе становления речевого акта в соответствии с этим представляет задачу первостепенной важности и, как показывает практика преподавания, не меньшей степени сложности.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, можно выделить, по крайней мере, три уровня, требующие соответствующей организации ориентировки учащихся в процессе овладения речью на иностранном языке.

Первый уровень соотносится с этапом возникновения проблемной ситуации, обуславливающей потребность в речевом общении. Ориентировка данной ступени направлена на исследование характера проблемной ситуации и учет ее условий.

Второй уровень – с этапами возникновения коммуникативной задачи и построением внутреннего плана решения этой задачи, с формированием программы (замысла) высказывания. Объектом ориентировки здесь являются условия конкретной коммуникативной задачи.

Третий уровень – с этапом реализации программы – (замысла) высказывания средствами неродного языка. Данная ступень включает в себя ориентировку в системе функциональных средств изучаемого языка.

Выделенные уровни ориентировки в своей совокупности как бы составляют общую схему ориентировочного аспекта акта говорения (порождения речи) на иностранном языке, которую, как нам представляется, необходимо подробнее раскрыть для целей формирования соответствующего ориентировочного механизма у учащихся.

Остановимся на основных объектах ориентировочного поля каждого из этих уровней, с тем, чтобы определить точки приложения ориентировочных операций и тем самым выявить необходимые условия для адекватного их формирования.

Первый ориентировочный уровень
(первичная ориентировка в проблемной ситуации)

Раскрытие содержательной стороны данного уровня ориентировки мы начнем с повторения того, что в основе акта речевого производства лежит потребность в речевом общении, обусловленная некоторой проблемной ситуацией.

Условия возникновения коммуникативных задач в процессе речевого общения по А. А. Леонтьеву соотносятся с тремя основными типами психологических ситуаций.

Первый тип включает в себя ситуации опосредованно мотивированной речи – ситуации, в которых всегда присутствует доминирующая мотивация, управляющая неречевой деятельностью, где речь является одним из возможных средств удовлетворения некомуникативных потребностей. Например, человек просит подать ему словарь с полки для того, чтобы найти в нем незнакомое слово, затрудняющее перевод текста, над которым он сейчас работает. В данном случае словарь, который он получит в ответ на произведенное им речевое действие, является средством удовлетворения потребности «основной» деятельности – перевода статьи или книжки.

Второй тип охватывает случаи непосредственно ситуативно мотивированной речи, случаи, в которых импульс для речевого общения задается создавшейся ситуацией, и речевая интенция с самого начала возникает как коммуникативная. Например, увидев знакомого человека в возбужденном состоянии, мы спрашиваем: «Что с тобой случилось?» Речь в приведенном примере обусловлена ситуацией, непосредственно представленной взору говорящего.

Третий тип включает в себя ситуации контекстуально мотивированной речи, основанной на предварительной обработке речи собеседника. В качестве примера здесь можно было бы, как говорит А. А. Леонтьев, привести любую ответную реплику в диалоге [6. С. 144].

Приведенная психологическая классификация условий возникновения коммуникативных задач, с нашей точки зрения, дает необходимую типологию проблемных ситуаций, на базе которой у учащихся могут быть выработаны навыки первичной ориентировки, т. е. заложены основы формирования ориентировочного механизма первого уровня, уровня ориентировки в проблемной ситуации.

Для того чтобы выработать у учащихся такие навыки, необходимо научить их дифференцировать типы проблемных ситуаций, определять их характер, различать условия (знать объекты ориентировочного поля этих типов), ставить и решать коммуникативные задачи соответственно конкретным условиям. В случае первого типа ориентировка в проблемной ситуации будет предполагать анализ условий неречевой

деятельности, побудивших к использованию речи (языковых средств общения); во втором типе – непосредственно условий самой ситуации, заключающей в себе импульс для общения; в третьем – чужой речи (текста), предваряющей ответную речевую реакцию.

Второй уровень ориентировки

(ориентировка в условиях коммуникативной задачи)

Согласно описанной выше модели, вторичная ориентировка должна обеспечить формирование внутренней программы (замысла) высказывания в смысловых единицах субъективного кода (кода, носящего предметно-изобразительный характер, т. е. выступающего в виде образов – представлений и понятий, не связанных с тем или иным языковым способом их выражения) и наметить характер будущего высказывания [2; 4; 5]. Результаты вторичной ориентировки, таким образом, говорящему дают основу для решения вопроса о характере будущего высказывания, но не более. Дальнейший процесс его становления связан с условиями этого решения, т. е. зависит от особенностей конкретного языкового кода реализации программы (замысла) высказывания, что выходит за рамки функций ориентировочной деятельности, осуществляемой на втором уровне.

К необходимым условиям, требующим учета в процессе формирования ориентировочного механизма на данном уровне, очевидно, следует отнести функциональные факторы процесса общения, выделенные А. А. Леонтьевым:

- а) целевой аспект общения;
- б) социально-психологические условия общения;
- в) личностные характеристики коммуниканта;
- г) установку на собеседника;
- д) ситуативные условия (в узком смысле) и ряд других [5. С. 136].

Перечисленные функциональные факторы, составляющие основные объекты ориентировочного поля говорящего в процессе решения им коммуникативных задач, должны быть соответствующим образом спроецированы на учебный процесс, на учебные коммуникативные задачи, а оценка этих факторов должна составить

содержательную основу учебной деятельности, направленной на формирование ориентировочного механизма речи у учащихся на предречевом этапе порождения высказывания. Рациональные пути использования данного перечня факторов для формирования ориентировочного механизма речи в условиях конкретного этапа обучения могут быть найдены лишь на основе специальных исследований.

До сих пор мы касались вопросов предречевой ориентировки процесса порождения высказывания, не связанных с его реализацией средствами конкретного языка. Теперь посмотрим под тем же углом зрения на ориентировочную деятельность говорящего в условиях собственно речевой фазы – при реализации программы (замысла) высказывания средствами иностранного языка, т. е. остановимся на следующем (последнем) уровне общей ориентировочной схемы, предлагаемой нами для методических целей.

Третий уровень ориентировки

(ориентировка в иноязычной языковой действительности)

Для того чтобы найти объективную основу для организации ориентировки учащихся в иноязычной языковой действительности и обеспечить адекватный выбор функциональных средств в процессе реализации программы (замысла) высказывания, необходимо посмотреть на язык через призму его отражательной функции и раскрыть специфику реализуемого языком отражения объективного содержания.

Познаваемая человеком в процессе практической деятельности объективная действительность отражается в его сознании в виде образов (чувственных и мыслительных) – представлений, понятий, суждений, которые одинаково существуют для всех людей, имеющих соответствующий практический опыт. Познавательные образы (представления, понятия, суждения) фиксируются в языке через свойственную ему систему значений. Таким образом, язык отражает объективный мир своеобразно, преломляя существующие о нем общечеловеческие представления и понятия через промежуточное звено своих собственных значений, исторически

сложившихся и закрепленных практикой общения.

На основе познавательной деятельности у человека формируется когнитивное сознание. Наряду с ним наука выделяет целый ряд других форм общественного сознания: религиозное, эстетическое, нравственное, юридическое и т. п. [4.] К числу особых форм общественного сознания относится также и своеобразная форма отражения объективной действительности языковыми средствами, называемая языковым сознанием. Характерной особенностью языкового сознания по сравнению с когнитивным (которое, основываясь на критерии истинности, выражается в представлениях и понятиях общих для всех людей) является то, что оно бывает разным у разных народов – носителей разных языков (поскольку в его основе лежит критерий нормативности – способы отражения реального содержания диктуются исторически зафиксированными в языке значениями, принятыми носителями языка в практике общения).

Языковое сознание, пишет П. Я. Гальперин, сложилось как средство организации совместной деятельности людей и прежде всего их совместного труда путем такого «пристрастного» сообщения о вещах, которое создает у слушателей определенное представление и тем самым побуждает их действовать в желаемом направлении. В силу этого оно направлено не на полноту отражения действительности, а на выработку набора таких средств сообщения, которые в определенных общественно установленных обстоятельствах придают желаемую характеристику объектам и тем самым обеспечивают соответствующее поведение слушателя.

Поэтому, как подчеркивает П. Я. Гальперин, «в каждом случае своего применения языковое сознание – по отношению к внеязыковой действительности – является системой закрытой, нормативной, для всех обязательной и однозначной. Каждый естественный язык лишь в той мере открыт для новых средств, в какой он улучшает возможности сообщения и руководство поведением людей с помощью речи» [3. С. 95]. Языковое сознание раскрывается через систему категориальных значений языка. В рамках отдельной языковой категории оно выражается

совокупностью значений всех входящих в ее состав форм. Значения эти представлены в «четко ограниченном объеме» по сравнению с «неограниченным множеством такого же рода свойств в самих объектах», что отчетливо наблюдается при сопоставлении объема этих значений «с аналогичной ограниченностью объема других значений той же категории в других языках» [3. С. 95].

Речевой замысел, требующий своей внешней реализации средствами иностранного языка, в соответствии с этим должен, прежде всего, быть соотнесен с системой значений свойственных данному языку (спроецирован на языковое сознание его носителей – иноязычный способ отражения объективного содержания и сообщения о нем) и только после оценки его нормативных возможностей выражен в форме речи.

Процесс соотнесения элементов замысла со значениями соответствующих категориальных форм изучаемого языка, оценка и учет его нормативных возможностей с определенных позиций (с позиций «пристрастного» сообщения о положении вещей, по П. Я. Гальперину) в данном звене речевого акта есть не что иное как ориентировка в иноязычной языковой действительности.

Выводы

В ходе работы удалось раскрыть основные уровни ориентировки в процессе говорения; на основе психологической модели,

разработанной А. А. Леонтьевым, выделены 5 этапов в акте речи; представлено как условия возникновения коммуникативных задач в процессе речевого общения соотносятся с тремя основными типами психологических ситуаций.

Результатом исследования является определение и психологическая трактовка условий формирования ориентировочного механизма в процессе обучения иностранным языкам, что послужит полезной ориентацией в работе преподавателя иностранного языка.

Из всего вышеизложенного вытекает основополагающее **закключение** о том, что ориентировочный аспект процесса порождения речи (говорения), таким образом, может быть описан в виде системы трех уровней иерархической зависимости. Каждый из этих уровней, обслуживая определенную ступень порождения речевого высказывания, исходит из данных ориентировки предыдущего уровня и дает основу для реализации ориентировки в условиях последующего. Иерархическая структура процесса ориентировки в условиях естественной речи не всегда предполагает строгое линейное развертывание предлагаемой схемы, тем не менее, в учебных целях мы считаем возможным в каких-то определенных пределах пренебречь этим.

Литература

1. Витнер А. В. Использование естественных психических механизмов в обучении // Иностранные языки в школе. 2012. № 11. С. 55-59.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976. 268 с.
3. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95.
4. Келле Ж. И., Ковальзон М. Я. Формы общественного сознания. М., 1989. 264 с.

5. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. 365 с.
6. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 2001. 163 с.
7. Леонтьев А. А. Общая психология / Под. ред. А. В. Петровского. М., 2000. 479 с.
8. Леонтьев А. А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. 1974. № 6. С. 46.

References

1. Vitner A. V. Use of natural psychological mechanisms in learning. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2012. No 11. Pp. 55-59.
2. Galperin P. Ya. *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to psychology]. Moscow, 1976. 268 p.
3. Galperin P. Ya. Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thinking. *Voprosy filosofii* [The problems of philosophy]. 1977. No 4. 95 p.
4. Kelle J. I., Kovalzon M. Ya. *Formy obshchestvennogo soznaniya* [Forms of social consciousness]. Moscow, 1989. 264 p.
5. Leontiev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. 2-d. ed. cor. and ad. Moscow, 1997. 365 p.
6. Leontiev A. A. *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Some problems of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 2001. 163 p.
7. Leontiev A. A. *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Edited by A. V. Petrovsky. Moscow, 2000. 479 p.
8. Leontiev A. A. Speech and communication. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 1974. No. 6. P. 46.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Сулейманова Патимат Алибулатовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам (ТиМОИЯ), факультет иностранных языков (ФИЯ), ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: umudatka@mail.ru

Вечедова Айшат Давудбековна, кандидат филологических наук, первый проректор, доцент кафедры ТиМОИЯ, ФИЯ, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: umudatka@mail.ru

Принята в печать 06.07.2016 г.

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Affiliations

Patimat A. Suleimanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages (TMTFL), the faculty of foreign languages (FFL), DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: umudatka@mail.ru

Aishat D. Vechedova, Ph. D. (Pedagogy), first vice-rector, assistant professor, the chair of TMTFL, FFL, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: umudatka@mail.ru

Received 06.07.2016.