

политической подготовки инженерно-педагогических кадров является комплексной, и ведущим принципом, на котором должны строиться отношения между высшей школой и системой ПТО, остается тесное творческое содружество научных сил вузовского коллектива с инженерно-педагогическими коллективами профтехучилищ.

¹ Пастухов А. И., Мосолов В. А. Формирование инженерно-педагогических кадров профтехобразования. М., 1981.

Е. А. ДОШЛЫГИНА

*Московский педагогический институт
иностранных языков им. М. Горького*

И. М. МИХАЙЛОВА

Свердловский инженерно-педагогический институт

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Комплектование контингента студентов в институте осуществляется в основном за счет выпускников профессионально-технических училищ, имеющих достаточно высокий уровень профессиональной подготовки, но весьма слабый по общеобразовательным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку. Для скорейшего восполнения пробелов в овладении студентами иностранным языком и создания базы для последующего профессионально направленного обучения кафедра иностранных языков Свердловского инженерно-педагогического института в порядке эксперимента внедряет эмоционально-смысловой метод обучения. Как показывает опыт преподавания, курс обучения иностранному языку по эмоционально-смысловому методу, являющемуся одним из вариантов интенсивного обучения иностранным языкам, позволяет в достаточно сжатые сроки (1—2 месяца) не только заложить основы практического владения языком, но и поднять общий интеллектуальный и культурный уровень обучаемых, а также гуманитаризировать учебный процесс.

В системе подготовки будущих инженеров-педагогов по иностранному языку основной задачей является обучение чтению оригинальной литературы по педагогике и инженерной специальности. В связи с этим в статье рассматриваются пси-

хологические основы интенсификации обучения именно чтению.

Чтение, как известно, включает такие психологические процессы, как восприятие и осмысление. На этапе восприятия происходит узнавание языковых единиц, в процессе осмысления раскрываются смысловые связи и отношения, передаваемые посредством языковой формы для получения результата — понимания. Восприятие текста связано с непосредственным воздействием его физических свойств, т. е. орфографического кода, на органы зрения. Воспринимаемая печатный текст на родном языке, мы не осознаем, что этот процесс начинается под воздействием оптических знаков, нам кажется, что мы непосредственно понимаем содержание текста. Это свидетельствует о том, что процессы восприятия и осмысления тесно взаимосвязаны и протекают почти одновременно. При смысловом восприятии происходит, по выражению М. М. Бахтина, «понимание — узнавание повторяемых элементов речи (то есть языка) и осмысливающее понимание неповторимого высказывания»¹.

Процесс чтения начинается с восприятия текста, в ходе которого происходит узнавание языковых знаков. Для того чтобы гарантировать процесс узнавания при чтении текста на иностранном языке, необходимо заложить в долговременную память обучаемых кодовый набор соответствующих эталонов слов, словосочетаний, синтаксических схем словосочетаний и предложений. Таким образом, важным условием осуществления смыслового восприятия является мнемическая деятельность человека, т. к. для интерпретации значения знаков печатного текста приходится непосредственно обращаться к долговременной памяти. Обработка получаемой информации при чтении текста начинается уже при поступлении первого знака, проходит через фазу приобретения значений и достигает фазы смысла. Согласно исследованиям Н. И. Жинкина, в речевой системе образуются три ступени интеграции — опознание, узнавание и понимание², при этом понимание является наивысшей ступенью. При понимании улавливается смысл, за которым открывается содержательная структура отношений вещей в окружающей действительности. Отсюда значение ориентации на смысл и стимулирование смыслообразования на основе активизации мыслительной деятельности обучаемых на всех этапах обучения чтению.

Отметим, что уже на самых первых этапах восприятия текста возникают гипотезы о смысле целого сообщения, а понимание отдельных слов или фраз играет роль подчиненных, вспомогательных операций. Формально-структурные и грамматические компоненты текста также не являются предметом понимания, поскольку они воспринимаются и перерабатываются на бессознательном уровне. Смысловые связи, как показывают исследования Н. И. Жинкина, не могут быть заданы заранее в отличие от грамматических. Их необходимо найти, открыть и интегрировать в процессе понимания текста³. Дело в том, что как

смысл отдельного предложения не покрывается значениями входящих в него слов, так и смысл целого текста или высказывания не выводится из цепи изолированных фраз. По выражению Л. В. Щербы, это процесс «сложения смыслов, дающих не сумму смыслов, а новые смыслы»⁴. Каждая последующая фраза как бы «вливает» или включает в себя значение предыдущей. Этот феномен «вливания» или «вливания» смыслов сказывается на понимании основного содержания текста⁵, для чего необходима целая система кодовых преобразований. В процессе чтения языковые значения при помощи универсального предметного кода преобразуются в модель отрезка действительности, денотат. Идентификация денотата соответствует акту понимания. Механизмом, превращающим развернутые речевые значения во внутренние смыслы, является внутренняя речь, представляющая собой субъективный язык, не осознаваемый говорящим⁶.

Процесс декодирования, при котором происходит установление денотата, управляется смыслом и носит активный и творческий характер. Функционирование механизма смыслообразования опирается на знание о поведении языковых единиц в процессе их употребления. Исследования речевой коммуникации показывают, что становление механизма смыслообразования может быть достигнуто только в опыте устного общения.

Все изложенное позволяет высказать предположение, что целенаправленный подход, ориентированный на развитие смыслообразования с самого начала обучения, интенсифицирует процесс чтения, повысит эффективность переработки информации на уровне смысла. При этом успешное обучение смысловому восприятию при чтении, проявляющемуся в единстве процессов узнавания и осмысления, может быть осуществлено на основе взаимосвязанного обучения устной речи и чтению. Идеи такого обучения получили значительное подкрепление со стороны психологии, психофизиологии речи, нейропсихологии, социопсихологии. Обширный экспериментальный материал, накопленный за последние десятилетия этими науками, убедительно свидетельствует об общности механизмов в функционировании различных видов речи. В психологическом плане чтение (аудирование) и говорение тесно взаимосвязаны. Смысловое восприятие, осуществляемое при слушании и чтении, и смысловыражение, происходящее при говорении, являются разнонаправленным выражением единой вербально-коммуникативной функции⁷. В актах общения говорящих и слушающих (читающих) протекает единый речемыслительный процесс, в основе которого корреляция двух дополняющих друг друга процессов.

Необходимость взаимосвязанного обучения устной речи и чтению на начальном этапе обучения иностранному языку становится еще более очевидной в свете идей коммуникативной лингвистики и социопсихологии. В этих науках текст трактуется

как основная единица речевой коммуникации и рассматривается в плане триады: порождающий — текст — воспринимающий. Это означает необходимость учета не только самой внутренней структуры текста, но и факторов, определяющих порождение и смысловое восприятие текста в условиях реальной ситуации, в которой действуют реальные коммуниканты. Текст как единица коммуникации рассматривается в рамках знакового общения, в ходе которого происходит мотивированный и целенаправленный обмен действиями порождения и интерпретации текстов⁸. В концепции знакового общения подчеркивается идея «круговорота» текстовой деятельности. Этот процесс происходит непрерывно и обуславливает «двуединое» бытие коммуникатора, который одновременно является интерпретатором как своего собственного, так и множества других попавших в поле его зрения текстов.

Осуществление такого подхода в методике преподавания иностранных языков предполагает повышение интеллектуально-мыслительной активности обучаемых за счет создания условий для мотивированного и целенаправленного обмена действиями порождения и интерпретации текстов, т. е. речевого общения, максимально приближенного к естественному. Усиление содержательной стороны обучения позволяет перевести речевую деятельность в область психологических процессов, актуализирующих личностные смыслы, превратить процесс овладения иностранным языком в процесс личностный⁹.

В рамках данного исследования обучение чтению рассматривается как определенный этап в круговороте текстовой деятельности. В практике обучения такой подход находит свое отражение во взаимосвязанном обучении устной речи и чтению. Это, однако, не исключает того факта, что стартовым моментом в обучении является накопление устноречевого опыта, в ходе которого у обучаемых формируется новая функциональная система речевого общения в единстве смыслового восприятия и порождения речи.

Из форм устной речи диалог расценивается как начальный момент обучения, т. к. в диалоге в каждой его точке наглядно отражается круговорот текстовой деятельности: один из собеседников порождает текст, другой его интерпретирует и в свою очередь порождает.

Механизмы формирования чтения адекватны установкам эмоционально-смыслового метода, поскольку все предыдущие положения находят воплощение в обучении на основе данного метода. Занятия, организованные по эмоционально-смысловому методу, создают условия для естественного речевого общения, позволяют развить у студентов механизм речи в единстве смыслового восприятия и порождения речи. Будучи сформированным в устной речи, этот механизм может быть перенесен на процесс осмысления текста при чтении. Тогда чтение с самого

начала формируется как информативный процесс, в результате которого происходит смысловая переработка знаковой информации. Курс обучения иностранному языку на основе эмоционально-смыслового метода позволяет за двухмесячный период занятий сформировать у студентов уровень коммуникативной компетенции в чтении, достаточный для активного использования психолого-педагогической и технической литературы на иностранном языке. Последнее, и это не вызывает сомнения, является необходимым при подготовке будущих инженеров-педагогов как широко эрудированных и квалифицированных специалистов.

¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 338.

² См.: Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.

³ См.: Там же.

⁴ Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании//Изв. АН СССР. Отд-ние обществ. наук, 1931.

⁵ Лурье А. Р. Язык и сознание. М., 1979.

⁶ См.: Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.

⁷ См.: Зимняя И. А. Вербальное мышление: Психологический аспект// Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1984.

⁸ См.: Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.

⁹ См.: Шехтер И. Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении//Вопр. филос. 1977. № 12.