

УДК 159.9

ВОЗРАСТНО-ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (РЕФЛЕКСИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Тылец Валерий Геннадьевич

филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки
357600, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долина роз, 7

Аннотация:

В статье представлен краткий историко-рефлексивный обзор подходов к возрастным и индивидуальным особенностям обучения иностранным языкам, существующим в отечественной педагогической психологии. Проанализирована основная проблематика возрастно-индивидуальной специфики обучения и овладения иноязычным лингвистическим опытом с позиций интеграции психологического, методического и дидактического подходов.

Ключевые слова: *психология обучения иностранным языкам, иноязычный лингвистический опыт.*

В истории отечественной психологии обучения иностранным языкам с конца 70-х гг. XX века начался период продуктивной разработки ряда аспектов обучения. К ним, в частности, относятся возрастно-индивидуальные особенности субъектов иноязычной образовательной практики (Витлин Ж.Л. 1976, 1978, Витт Н.В. 1975, Гегечкори Л.Ш. 1975, Зимняя И.А. 1977, Кабардов М.К. 1983, Каспарова М.Г. 1988, Мирошник С.Б. 1985, Савельева Э.Н. 1991, Савицкая Е.М. 1993, Серков А.К. 1992, Сибирякова В.Ф. 1972, Уланова О.Б. 2000, Шишкина В.Ю. 1989, Щебетенко А.И. 2001, Щебетенко А.И., Серков А.К. 1993, Юдовина Ю.Б. 2000 и др.). Как показывают наши собственные исследования [1, 2], продуктивный толчок этих научных изысканий оказался столь мощным, что, как видно из списка работ, они продолжают уже около 30 лет, включая монографические и диссертационные работы, а также отдельные научные публикации [3, 4].

Собственно возрастно-индивидуальная проблематика обучения иностранным языкам получила в отечественной психологической литературе достаточное отражение во многих работах, в особенности, в диссертациях. Но в плане обобщения психологических представлений отечественных специалистов особый интерес представляют работы Н.В. Витт и Ж.Л. Витлина, систематически раскрывающие психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам и описывающие возрастные особенности обучающихся иностранному языку (детей, подростков и взрослых).

Специфика преподавания иностранного языка в понимании Н.В. Витт состоит в учете индивидуальных психофизиологических различий между учащимися, их эмоционального состояния в процессе учебной деятельности, свойств и особенностей памяти.

Н.В. Витт исходит из посыла о том, что повышение качества преподавания иностранного языка обуславливает интенсификацию процесса обучения на основе современных данных психологии. Обучение иностранному языку характеризуется постоянной необходимостью активизации учебной деятельности группы и каждого учащегося индивидуально. В связи с чем, преподавателю следует ориентироваться на знание и учет индивидуально-психологических различий между учащимися. По мнению Н.В. Витт индивидуализация обучения обуславливает, с одной стороны, ускорение овладения иностранным языком, с другой – улучшение качества результатов всего курса обучения, а, кроме того, обеспечивает правильный и обоснованный выбор приемов и способов облегчения и прочности усвоения учебного материала [5, с. 4]. В этих исходных положениях

содержится сущность того направления, которое мы характеризуем как психологическое обоснование возрастно-индивидуальных особенностей обучения иностранному языку.

Следование принципу индивидуализации в обучении иностранному языку предполагает, по мнению Н.В. Витт, знание и учет индивидуальных различий между учащимися, а также их использование в процессе обучения. Специфика обучения иностранному языку требует постоянного контакта преподавателя с учащимися, постоянного общения, успешность которого осуществима при условии хорошего знания индивидуальных особенностей учащихся. В этом случае можно правильно распределить задания между ними, оказать помощь в выборе приемов и способов работы. Н.В. Витт определяет индивидуализацию обучения иностранному языку с позиций учета возможностей учащихся, организации занятий, где каждый учащийся принимает участие в индивидуально-групповой работе и может справиться с предложенным заданием. Особенно важным она признает распределение заданий с точки зрения требуемой от учащегося деятельности (скорость, длительная концентрация внимания, смена способов выполнения работы), характеристики которой зависят, в том числе, и от природно-обусловленных качеств человека, от индивидуальных особенностей проявления основных свойств нервной системы.

Учет индивидуальных различий, зависящих от психофизиологических характеристик, важен для определения условий, благоприятных для обучения иностранному языку. Опираясь на данные исследований Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Е.А. Климова, В.И. Рождественской и др., Н.В. Витт рассматривает силу, уравновешенность и подвижность нервной системы. Применительно к обучению иностранному языку эти характеристики могут обеспечивать оптимальный режим работы и результативность перевода со словарем значительного по объему текста, изложения содержания текста или преобразования грамматических форм, самостоятельного составления предложений или рассказа с использованием указанных лексических единиц, заучивания сложной орфографии или транскрипции слов на изучаемом языке [там же, с. 10]. Психофизиологические особенности учащихся необходимо учитывать и при организации занятий. Так, предъявление заданий и осуществление контроля полезно поручать «возбудимым», быстро реагирующим учащимся, а выполнение – «тормозным». Такой небезосновательный совет автора обосновывается возможностью предотвращения устойчивых ошибок. Одновременно, «тормозные» учащиеся, по утверждению Н.В. Витт, требуют большей алгоритмизованности заданий и увеличения времени на их выполнение [там же, с. 19]. Существенным замечанием автора относительно содержания индивидуализации обучения иностранному языку следует, очевидно, считать учет того, что это обучение является групповым, ввиду чего большую роль играет последовательность или одновременность применения разных приемов и способов работы с расчетом на активизацию всех учащихся.

Анализ содержания психологических вопросов индивидуализации обучения иностранным языкам, представленный в работах Н.В. Витт, позволяет нам констатировать, что общая тональность их разработки состоит в детерминации отдельного психологического инструментального подхода к иноязычной образовательной практике. Его ведущей сущностной характеристикой является сопроводительный характер при известной элиминации наименее существенных свойств внешней реальности, подобно тому, как это реализуется в психологическом моделировании. Кроме того, психологическая индивидуализация обучения иностранному языку, по сути, трактуется Н.В. Витт как некая идеальная модель оптимальных условий обучения иностранному языку, о которых, в контексте психологического сопровождения и моделирования иноязычного образования, мы будем говорить в последнем параграфе данной главы.

Созвучные идеи индивидуализации обучения иностранным языкам, но на материале начальной школы, находим в диссертационном исследовании И.Е. Белогорцевой (2004), которая в раскрытии сущности и уточнении определения индивидуализации обучения иностранному языку рассматривает возрастной и психологический аспекты обучения

учащихся начальных классов иностранному языку. Она полагает, что эффективность процесса индивидуализации обучения младших школьников на уроках иностранного языка обеспечивается совокупностью целого ряда условий: созданием образовательной среды, способствующей активному и творческому проявлению индивидуальности; творческой направленностью коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка; стимулированием учеников к осуществлению творческой деятельности на уроке. Исследователь приходит к весьма важным психологическим выводам. Единственным критерием развития индивидуальности младших школьников является их творческая активность, проявляющаяся в процессе реализации индивидуального подхода и осуществления различных аспектов обучения иностранному языку. Сущность индивидуализации обучения иностранному языку, по мнению И.Е. Белогорцевой, состоит в развитии индивидуальности обучающихся как нравственной ценности. Наконец, в результате изучения возрастного и психологического аспектов обучения, она заключает, что процесс индивидуализации обучения иностранному языку в начальной школе основывается на раскрытии внутреннего мира ребенка посредством стимулирования его творческой активности [6, с. 7-17].

Идеи сопроводительного учета возрастнo-индивидуальных особенностей овладения иноязычным лингвистическим опытом отразились и в концепции обучения взрослых иностранному языку Ж.Л. Витлина (1978) с тем отличием, что они «встроены», во-первых, в модель образования, получившую название андрагогической (Змеев С.И. 1999, Ломтева Т.Н. 2002 и др.), а, во-вторых, в методическую концепцию обучения иностранным языкам, также получившую отражение в целой серии последующих публикаций (Гаврилина С.А. 1999, Жаркова И.А., Карантеева И.П., Фетискин Н.П., Царева И.В. 1999, Коньшева А.В. 1999, 2002, Паранук Л.Г. 2003, Чудинова Е.В. 1999 и др.). Ввиду названных особенностей этой концепции нас интересует только психологический ее компонент.

Одной из исходных позиций концептуального подхода Ж.Л. Витлина является то, что теоретические воззрения на обучаемость взрослых иностранному языку отечественных и зарубежных психологов носят противоречивый характер. В то же время, в обосновании собственных методических подходов к обучению взрослых иностранному языку Ж.Л. Витлин привлекает психологические эксперименты в области вербального мышления, а также сохранения в памяти иноязычного материала отдельными возрастными и социальными группами обучающихся [7, с. 7].

Отдельный профессиональный интерес Ж.Л. Витлин фокусирует на психолого-педагогических основах методики обучения взрослых иностранным языкам. Он считает, что практические запросы обучения взрослых привели к созданию возрастной психологии взрослых, к формированию психолингвистики и прочному становлению психологии обучения иностранным языкам как самостоятельной науки. Это положение не исключает следующего – многочисленные разделы общей психологии обучения языкам находятся пока еще в начальной фазе своего развития [там же, с. 46-47]. Разделяя мнение отечественных психологов, Ж.Л. Витлин утверждает, что для успешного развития методики обучения взрослых иностранным языкам методисты и преподаватели должны учитывать общие особенности психики людей зрелого возраста, основываясь на разнообразных научных данных. Но, как справедливо замечает сам автор, еще «не создана психология обучения взрослых иностранным языкам, и в частности, грамматике; при этом сами психологические предпосылки обучения грамматике вообще являлись до последнего времени одним из отсталых участков прикладной психологии» [там же, с. 47]. Что подтверждается мнением В.А. Артемова и зарубежных специалистов.

Детальному анализу Ж.Л. Витлин подвергает психологические факторы овладения взрослыми иностранным языком. К ним относится лингвистический опыт, вербальное мышление, вербальная память, речевые особенности личности, мотивация учения, общие способности взрослых к учению и особенности изучения иностранного языка в школьных условиях.

Обобщая взгляды психологов на природу и функции вербального мышления в овладении иностранным языком, Ж.Л. Витлин выделяет в нем две подгруппы: иноязычно-речевое мышление и мышление на родном языке. На начальных этапах усвоения иностранного языка мышление на родном языке или его элементы неизбежно включаются в психическую деятельность взрослого человека при обработке воспринимаемого или хранящегося в памяти иноязычного материала, т.е. в процессе создания обработанного лингвистического опыта в области второго языка. Другими словами, общий уровень вербального мышления в целом оказывает влияние на успешность овладения иностранным языком. Но применительно к условиям обучения взрослых иностранному языку Ж.Л. Витлин также критикует существующие в психолого-педагогической литературе взгляды о превосходстве взрослых обучающихся в уровне развития различных видов мышления. Эти взгляды, по мнению автора, основаны на смешении понятий «возрастные особенности мышления взрослых» и «особенности мышления образованных взрослых людей», что вполне убедительно доказывается результатами его собственных экспериментов.

Имеющиеся экспериментально-теоретические данные о влиянии вербальной памяти на способность к овладению взрослыми иностранным языком Ж.Л. Витлин суммирует в виде следующих положений: произвольное запоминание иноязычного материала у обучающихся взрослых в целом лучше, чем у других возрастных групп; частные стороны проявления мнемических функций при усвоении иностранного языка взрослыми демонстрируют положительные качественные отличия; обучение образованных взрослых на визуальной репрезентации языкового материала приводит к более прочному и точному запоминанию, чем запоминание по слуховому восприятию. Важной проблемой психологии и методики обучения взрослых иностранным языкам Ж.Л. Витлин называет установление зависимости запоминания иноязычного материала от уровня образования и лингвистического опыта различных групп взрослых, в частности взрослых, не имеющих среднего образования. Хотя окончательного решения этого вопроса автор не дает, как, собственно, его не может быть дано и спустя 25 лет после рассматриваемого исследования. Тем не менее, категорические утверждения психологов и педагогов, что взрослые учащиеся отличаются меньшей способностью, чем дети, к заучиванию иностранных слов (Б.В. Беляев, В.И. Загвязинский, В.П. Кобков, Г.М. Комлев) Ж.Л. Витлин признает необоснованными и неубедительными, равно как и выводы о неэффективности заучивания наизусть иноязычного материала учащимися старших возрастных групп [там же, с. 58-62].

Рассмотрение речевых особенностей личности в контексте овладения взрослыми иностранным языком Ж.Л. Витлин связывает с потребностями андродидактики и ее частной ветви – методики обучения взрослых языкам. Исходными пунктами анализа психологической детерминации иноязычной речи взрослого обучающегося признаются логико-семантическая и структурная стороны, ее более последовательный характер, стабилизированные формы внутренней речи. Понятно, что активный аспект устной и письменной речи взрослых людей не детерминирован только возрастным фактором, что отражается и на иноязычной речи. Так, речь взрослых на втором языке обычно более последовательна и логична, чем речь детей при равном объеме иноязычного лингвистического опыта, но, одновременно, внутренняя речь на родном языке существенно влияет на качество иноязычной коммуникации взрослых с невысоким уровнем образования. В этой же связи необходим учет темпоральных особенностей иноязычно-речевой деятельности взрослых в овладении иностранным языком.

Личностную мотивацию деятельности взрослого человека Ж.Л. Витлин связывает с мотивацией социальной, в связи с чем, общая мотивация учения в овладении взрослыми иностранным языком приобретает не столько психолого-педагогический, сколько социально-психологический оттенок. В оценочный ряд характеристик мотивации попадает общественная значимость изучения иностранных языков, а мотивы их изучения взрослыми видятся разнообразными, полифункциональными и опосредованными внешними и внутренними факторами. Эти факторы связаны с возрастом, уровнем образования,

профессией и дальнейшей жизненной ориентацией человека. Кроме того, они делятся на группы профессиональных, общеобразовательных и неосознанных мотивов. Специфические особенности мотивации изучения иностранного языка взрослыми требуют учета не только возрастных отличий, но и различий группировки и соотношения компонентов мотивационной сферы для сознательного управления мотивационной стороной психики обучающихся. Выводы, к которым приходит Ж.Л. Витлин, включают необходимость наличия у взрослых устойчивой целевой установки на овладение языком, учета потребностей взрослых в овладении иностранным языком, их образовательной и профессиональной ориентации [там же, с. 73-74].

Обсуждение природы и функций общих способностей взрослых и особенностей изучения иностранного языка в школьных условиях приводят Ж.Л. Витлина к мысли, что проявление способностей к языкам является результатом взаимодействия комплекса объективных факторов, формирующих свойства личности и создающих условия для их проявления, и факторов субъективных, уже сформировавшихся психофизиологических свойств индивида, способствующих овладению материалом нового языка и речью. А суммарное воздействие всех синтезированных компонентов психики взрослого человека выражается в успешности изучения языка. Кроме того, существенным и, очевидно, психологически значимым выводом исследования автора следует назвать экспериментально подтвержденную идею о том, что биологические изменения структуры организма в возрастном диапазоне 15-16 – 35-40 лет не обуславливают сами по себе успешности изучения иностранного языка. Другими словами, возраст, в интерпретации Ж.Л. Витлина, не является единственным фактором, детерминирующим инволюционно-эволюционные соотношения показателей успешности овладения иностранным языком. Следовательно, положение о возрастной предопределенности способностей к овладению иностранным языком у взрослых людей можно считать необоснованным [там же, с. 79-80]. Разумеется, такой вывод не может не расцениваться как неоднозначный ввиду наличия и других экспериментальных данных в отечественной психологии обучения иностранным языкам. Однако его нельзя не считать в определенном смысле этапным, формирующим определенное отношенческое поле в среде специалистов по обучению и преподаванию иностранных языков, в том числе психологов.

В числе факторов, влияющих на структуру рационального метода обучения иностранному языку, Ж.Л. Витлин называет психофизиологические особенности контингента обучающихся, увязывая их с условиями обучения. Оптимальность используемой системы обучения иностранному языку зависит от учета как общих психофизиологических особенностей взрослых людей, так и особенностей отдельных групп обучающихся зрелого возраста. Такого рода учет находит выражение в важной роли мотивации взрослых, оказывающей решающее влияние на степень овладения языком; в более сильной воле, усидчивости и повышенной работоспособности взрослых, позволяющих успешнее преодолевать в процессе изучения языка трудности, сосредотачиваться на учебной деятельности; в опоре на все анализаторы (чтения, письма и слуха); в сознательности овладения новым языком. Эти содержательные определения позволяют проследить линии взаимосвязи между психофизиологическими особенностями взрослых и вариативностью содержания, принципов и приемов обучения иностранному языку [там же, с. 91-93]. Однако именно методическая ориентация на обучение иностранному языку делает ограниченным круг авторского видения психофизиологической основы освоения иноязычного лингвистического опыта, сводя его, фактически, к проекции психологических особенностей контингента обучающихся. Тем не менее, Ж.Л. Витлин заключает, что на момент его исследования «есть все основания считать, что психофизиологические особенности грамотных взрослых людей... позволяют им более успешно овладевать материалом западноевропейских языков в том случае, если, при прочих равных условиях, в процессе овладения новым материалом используется опора не только на устную, но и на письменную речь (чтение)» [там же, с. 98]. Очевидно, в качестве более широкой интерпретационной

основы мы можем утверждать, что в психологическом смысле и по психологическим характеристикам возрастной контингент взрослых также следует считать обучаемым иностранному языку, вне зависимости от их особенностей индивидуального, личностного или иного плана.

Не менее важной для практики обучения иностранным языкам видится высказанная Ж.Л. Витлиным мысль о том, что в отличие от полной лингвистической системы, методическая система обучения взрослых грамматике иностранного языка должна учитывать психологические закономерности процесса усвоения структурных отношений иноязычного материала [там же, с. 101]. В качестве общего итога анализируемого исследования необходимо отметить попытку создания автором периодизации способностей человека к овладению иностранным языком. Эта периодизация исключает принципы универсальности и чисто возрастного подхода, но учитывает возможные качественные изменения психики взрослых под влиянием перманентного обучения, длительного отсутствия учебной и интеллектуальной нагрузки, принимает во внимание психофизиологические особенности отдельных групп обучающихся.

Анализ отечественных исследований, психологически обосновывающих возрастнo-индивидуальные особенности обучения иностранным языкам, показывает специфические черты развития психологии овладения иностранным языком в данной сфере. Ее основной чертой следует считать фактическое преобладание обобщающих концептуальных работ по вопросам разработки общих аспектов индивидуализации обучения иностранным языкам и учета возрастных характеристик в иноязычном образовании. Фактически возрастные и индивидуальные особенности обучения иностранным языкам составляют единое смысловое пространство, исходя из чего, мы рассматривали их именно в таком контексте, имея ввиду их комплиментарно дополнительные функции.

Библиографический список

1. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Психологическая безопасность личности в овладении иностранным языком // *Europäische Fachhochschule = European Applied Sciences*. 2013. №2. С. 140-142.
2. Тылец В.Г. К психологии освоения иноязычного лингвистического опыта // *Наука. Инновации. Технологии*. 2002. № 30. С. 93-101.
3. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психологическая реальность иноязычных образовательных практик: от комфорта к личной безопасности // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2008. № 3. С. 317-321.
4. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2012. № 3. С. 186-189.
5. Витт Н.В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях. Москва: Высшая школа, 1975. 96с.
6. Белогорцева И.Е. Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе (на материале изучения иностранного языка): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Белгород: Белгородский государственный университет, 2004. 19с.
7. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку (Вопросы теории и практики). Москва: Педагогика, 1978. 168с

Article received: 2015-02-03