**Лингво-психо-физиологические аспекты овладения учащимися иноязычной речью**

***Введение***

Известно, что современное состояние преподавания иностранных языков в плане обучения говорению и восприятию речи оставляет желать лучшего. В статье вскрываются некоторые причины этого. В статье выделяются некоторые противоречия, являющиеся причиной низкой результативности современных методик по обучению иностранным языкам в учебных заведениях.

***Первое противоречие***

Анализ упражнений и заданий к ним, содержащихся в современных учебниках (особенно школьных) по английскому языку, позволил сделать вывод, что почти все они не соответствуют реальной действительности существования речи, то есть они противоестественны. Учителя и преподаватели вынуждены по таким учебникам и методикам обучать не речи, как таковой, а умению выполнять подстановки, раскрывать скобки, совмещать части предложений, определять и называть видовременные формы глаголов и т.п. То есть практикуется работа с «мертвыми» (напечатанными, а не «звучащими») фразами. Еще Коменский Я.А. в "Великой дидактике" писал, что «природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного» [8. С. 338] и «никогда не использует негодного» [8. С. 339].

***Второе противоречие***

При обучении иностранным языкам ставка делается на память и абсолютно игнорируется забывание. До сих пор непоколебим стереотип, что овладение иностранным языком (а, следовательно, и речью) в условиях учебного заведения возможно только в процессе формирования навыка путем многократного повторения материала. Л. Блумфилд писал: «Изучение языка – это заучивание и сверхзаучивание» [2. С. 28]. На этот методический принцип опираются как традиционные, так и интенсивные методики обучения, в которых большое внимание уделяется языковым упражнениям и отработке лексических единиц и конструкций до степени спонтанного употребления путем многократного повторения. Однако забывание – это обязательный компонент речи. Всеми методиками задействована только одна функция мозга – запоминание, при этом нет ни одной, где была бы задействована еще и функция забывания в процессе обучения. На самом же деле они функционируют одновременно.

***Третье противоречие***

Нарушен целостный подход к языку. Принято определять лингвистику эмпирической наукой, поскольку полагают, что ее главной научной целью является описание фактов, поэтому ее относят к индуктивным наукам. Это значит, что, стремясь использовать в лингвистике формальный аппарат логики, пытаются применить в индуктивной науке дедуктивные методы исследования [6].

В этом мы видим весьма серьезное противоречие. Но сам язык мы изучаем индуктивно. В чем суть данного противоречия? Один из ответов мы находим в структуре учебников по изучению иностранных языков. Почти все учебники, если исходить из их названия, имеют целью изучить иностранный язык, его структуру, грамматику, лексику линейным способом.

То есть, поработав с одной темой несколько уроков, переходят к изучению следующей, а пройденная тема с этого момента начинает забываться, в дальнейшем такой цикл повторяется. Таким способом почти невозможно сформировать целостный речевой механизм, включающий в себя весь набор лексико-грамматических правил. В то время, как в естественных условиях человек, начинающий воспринимать фразу, подходит к ее расшифровке (или декодированию) исключительно с позиций целостности, то есть дедуктивно, хотя бы по той причине, что он не может точно утверждать, что ему будет произнесено в следующее мгновение и в какой форме, он может только прогнозировать, а прогнозирование в свою очередь возможно только с дедуктивных позиций.

Следовательно, ему необходимо держать весь свой «речевой механизм» наготове. Но сам целостный ***образ предложения*** (смотрите статью « Философский и психолингвистический взгляд на проблемы языка и речи и на проблемы создания активной и пассивной грамматики» в настоящем сборнике) формируется у него исключительно пошагово, то есть индуктивно. Говорящий же при формировании образа предложения подходит к его формированию больше дедуктивно, чем индуктивно, ибо образ, который он желает передать другому человеку, возникает у него мгновенно.

***Четвертое противоречие***

Система проверки и контроля знаний, умений и навыков также чаще всего не соответствует реальной действительности. Заимствованные из западных методик тестовые формы, предполагающие выбор правильного ответа из числа предложенных, абсолютно не показывают объективной картины состояния знаний, умений и навыков учащихся [3. С. 48-50]. Целесообразность их применения в дидактике неоправданна, что подтверждено экспериментально [4. С. 41-47]. На несостоятельность таких тестов указывал А.Н. Леонтьев [10. С. 8-10].

Эффективность многих учебников сведена к нулю содержащимися в них "ключами" или изданными дополнительными к ним пособиями, содержащими выполненные упражнения. Далее в статье кратко затрагиваются лингво-психо-физиологические аспекты порождения и восприятия речи.

***Аспект первый***

речевой внимание забывание язык

Сама речь может рассматриваться как явление физиологического порядка. «Чтобы организовать нормальное речевое функционирование, требуется сложнейшая согласованная работа миллионов нейронных элементов мозга, включенных в разные его отделы. Мозговые механизмы «помнят» и «актуализируют» слова и грамматические формы, «видят» за словами действительность; «умеют» воплотить мысль в слове и извлечь ее из слова, «знают», в какое положение поставить артикуляторные органы, чтобы произвести необходимые звуки, и т. п.» [12. С. 76].

Исследования Бехтеревой Н.П. в области работы мозга подтверждают это. «В мозгу, в самых разных его зонах и, что очень важно, во множестве этих зон, идет прямо связанная с мышлением реорганизация активности нервных клеток. Эта реорганизация, в зависимости от зоны мозга, развивается при одной и той же или аналогичной деятельности с большим или меньшим постоянством. Есть зоны в мозгу, которые – была бы данная деятельность – работают. Есть зоны как бы мерцающие – работают то одни, то другие. Этому есть внешние причины. Но есть и внутренние…. Внешние причины сводятся к обстановке, различным ее факторам или их отсутствию» [1. С. 70].

Исходя из данного обстоятельства, можно сделать вывод о том, что каждая клетка мозга (или его участок) в отдельности начинает отвечать за определенные виды деятельности, а поскольку речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно [9. С. 307], то и отдельные участки мозга последовательно должны задействоваться [1. С. 172].

При этом «одни и те же клетки и клеточные скопления могут принимать участие в самых разных видах деятельности, они реально или потенциально полифункциональны» [1. С. 92]. Каждый отдельный нейрон имеет огромное количество контактов [7. С. 25], что является прямым отражением семантических связей языка.

***Аспект второй***

В процессе восприятия фразы во время ее лексико-грамматического анализа и декодирования меняется направление речевого внимания в рамках каждого конкретного речевого цикла. При восприятии первого слова предложения внимание двухнаправленно: непосредственно на воспринимаемое слово и на слова, которые будут им восприняты.

Когда же реципиент воспринимает, например, слово в середине предложения, он обязательно должен «держать в уме» первые произнесенные ему слова, одновременно концентрировать внимание на воспринимаемом слове и одновременно предвосхищать, исходя из уже декодированной части предложения, что ему может быть произнесено и в какой форме. То есть имеет место быть трехнаправленность речевого внимания: в сторону уже произнесенного, в сторону непосредственно произносимого слова и в сторону будущего. При произнесении последнего слова предложения внимание вновь становится двухнаправленным: на произнесенные слова и на произносимое слово. При этом человек к восприятию фразы подходит дедуктивно, с полным набором лексико-грамматических средств в мозгу, соответственно и внимание его на высшей точке, соответственно должны быть задействованы все ответственные за эти операции участки мозга.

Воспринимается же фраза индуктивно, по одному слову, при этом постепенно «отключаются» ненужные участки мозга, соответственно и речевое внимание как бы «переключается» на оставшиеся, но еще потенциально могущими быть востребованными правила, одновременно имеет место быть постепенное снижение интенсивности внимания на каждом воспринимаемом слове. В данном случае имеет место быть дедуктивно-индуктивный подход к восприятию фразы.

***Аспект третий***

Он касается памяти: запоминания и забывания. Забывание как процесс должно стать обязательным компонентом обучения иноязычной речи наряду с запоминанием. Эксперименты показали, что ни один человек не смог в точности повторить предпоследнюю собственную фразу, произнесенную им же на родном языке. Забывание позволяет слушающему или читающему человеку концентрировать внимание только на данной фразе, поскольку ему не нужно отвлекаться на удержании предыдущей фразы в памяти. Важна информация, а не само предложение.

Кроме того, забывание вместе со снижением внимания на уже произнесенные слова предоставляет клеткам мозга кратковременный отдых, во время которого они восстанавливают свою работоспособность. Логично предположить наличие нескольких форм забывания: в рамках одного речевого цикла (простого предложения), в рамках нескольких речевых циклов (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения), в рамках нескольких предложений (монолог и диалог).

***Аспект четвертый***

Он касается проблем контроля, самоконтроля, проверки и самопроверки, оценки и самооценки. Наиболее важное, в том числе и воспитывающее, значение имеет ***само***-, так как «без самооценки, т.е. оценки самим индивидуумом тех действий, которые он совершает, и тех его психических свойств, которые в этих действиях проявляются, поведение не может быть саморегулирующимся» [11. С. 5]. Что касается речи, то все они вместе подразумевают наличие постоянной «взаимосвязанной, комплексной матрицы памяти» [1. С. 48-49] и наличия «детектора ошибок» [1. С. 120, 171], который «активизируется при рассогласовании деятельности с ее планом, точнее – с хранящейся в мозге матрицей»[1. С. 120].

Образец такой матрицы для обучения владению английским языком (вынесенная или внешняя речевая память – ВРП) был ранее опубликован [5. С. 272-287]. При совершении работы по декодированию предложения, учащиеся всегда сопоставляют (на первом этапе визуально) правильность хода речевых операций с ВРП (или «матрицей памяти») и корректируют их ход.

Таковы наиболее важные, по нашему мнению, причины низкой результативности обучения владению иностранным языкам. Однако решить данные проблемы окончательно можно будет только после создания активной и пассивной грамматик для конкретных пар языков. О некоторых успехах в данном направлении можно узнать в статье настоящего сборника

***Литература***

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни/ Н.П. Бехтерева. – доп. Изд. – М.: АСТ; СПб.; Сова. 2007.

2. Блумфилд Л. Краткое руководство по практическому изучению иностранных языков // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967. №. 1. С. 15-32

3. Заволокин А.И. «Объективность «да-нет тестов» по иностранному языку в высшем учебном заведении». Инновационные методы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Е.Е. Сухова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2006. стр. 48-50

4. Заволокин А.И. «Целесообразность применения «да-нет упражнений» для обучения студентов иностранному языку и «да-нет тестов» для контроля знаний и умений». Инновационные методы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Е.Е. Сухова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2006. стр. 41-47

5. Заволокин А.И. Использование алгоритмов и рассуждений для обучения владению английским языком, для контроля и самоконтроля знаний, умений и навыков студентов. Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы междунар. научн. конф. / РГУ 2007 с. 272-287

6. Звегинцев В. Применение в лингвистике логико-математических методов. http://www.classes.ru/grammar/151.new-in-linguistics-4/source/worddocuments/\_.htm

7. Иванов-Муромский К.А. Мозг и память. К.; Наук. Думка, 1987.

8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 М.: «Педагогика» 1982.

9. Краткий психологический словарь/Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1977.

11. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., «Знание», 1976.

12. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. – М.: Наука,