

УДК 37.015.31

**Иванов Олег Владимирович**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии

Минский государственный лингвистический  
университет  
г. Минск, Беларусь

**Ivanov Oleg**  
PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Psychology

Minsk State Linguistic University  
Minsk, Belarus  
oleg.ivanov.mslu@gmail.com

## К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННОГО ПОДХОДА К ПОСТРОЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### ON THE NECESSITY OF A PSYCHOLOGICAL APPROACH TO TEXTBOOK DESIGN

Анализ многих учебных пособий, предлагаемых для изучения иностранных языков, вынуждает констатировать недостаточный учет в них психологических закономерностей усвоения учебного материала в противовес формальному овладению учебной программой. В статье приводятся аргументы в пользу более взвешенного и психологически обоснованного подхода к созданию подобных пособий, предполагающего тщательный подбор заданий для разных этапов работы с учебным материалом, с целью совершенствования психических процессов, формирующих основу овладения новыми знаниями.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** *процесс обучения; усвоение знаний; восприятие речи; психологические закономерности; учебное пособие; изучение иностранных языков.*

A thorough analysis of the textbooks for foreign language study reveals that their authors often overlook the psychological mechanisms governing the subject matter acquisition. The article argues in favor of a more thoughtful and psychologically sound approach to textbook design, in which every exercise is logically structured and aimed at developing the mental processes that form the basis of new knowledge acquisition.

**К e y w o r d s:** *education process; knowledge acquisition; speech perception; psychological approach; textbook; second language acquisition.*

Нельзя не согласиться с теми педагогами, которые считают, что при соответствующих условиях иностранным языком может овладеть каждый: подобную точку зрения подтверждают рассказы самих обучающихся. С одной стороны, привлекают внимание успешные случаи овладения языком, когда сам субъект вспоминает счастливые минуты познания, открытия чего-то нового,

минуты овладения новым знанием, часто самостоятельно, без помощи педагога – благодаря доступному, интересному, качественно построенному учебнику. Каждый новый шаг дает им подкрепление, дополнительную уверенность в возможности самостоятельного освоения данного предмета, в том, что получаемых знаний окажется достаточно, чтобы справиться с жизненными ситуациями: появляется новое чувство, что еще немного усилий – и ты овладеешь новым языком и без труда справишься с реальной практической ситуацией иноязычного общения.

С другой стороны, нельзя не обратить внимания на ситуации, когда человек, полный жажды познания, имея достаточный опыт изучения разных предметов в школе либо учреждении высшего образования и, возможно, уже владея одним иностранным языком, открывает первую страницу нового учебного пособия, которое, кажется, позволит вскоре овладеть новым языком, что изначально представляется чем-то новым, привлекательным, притягивающим своими перспективами. Однако уже вскоре его постигает мысль, что это ему не по силам, это «не твое», и весь первоначальный энтузиазм, вся энергия, которую он собирался посвятить данному языку, вдруг полностью иссякает, куда-то испаряется. В итоге пособие откладывается в сторону, а остается лишь осознание, что данным языком тебе уже не овладеть и, возможно, изучение иностранных языков – совсем не для тебя.

В чем проблема второй ситуации? Чаще всего в связи с этим рассуждают о роли мотивации в усвоении любого нового знания. Мотивация – это, по сути, отправная точка в овладении всеми новыми знаниями. Она может сильно различаться у людей в зависимости от ситуации, в то время как создание внутренней мотивации учения (связанной с подлинным познавательным интересом самого субъекта) – сложная многоаспектная проблема, включающая целый ряд внутренних и внешних условий.

Другие авторы рассуждают о популярном в психолого-педагогической литературе вопросе индивидуальных стратегий учения: если ответить на него и определить для каждого субъекта оптимальную индивидуальную стратегию усвоения знаний, можно с ее учетом подобрать средства для более осмысленного формирования умений и навыков – с учетом психологических характеристик конкретного учащегося. К сожалению, как отмечают Z. Dörnyei и S. Ryan, данное направление психолого-педагогических исследований так и не принесло ожидаемых, применимых на практике результатов, натолкнувшись на серьезные теоретические преграды и вызвав большое число научных споров [1].

И все же, почему так часто мы с энтузиазмом беремся за что-то новое, полные жажды познания, и вдруг теряем эту силу, энергию, мотивацию? В чем проблема: в нас самих, либо в качестве того учебного материала, с которым мы имеем дело? Если учесть все условия, приведенные во второй ситуации

(наличие определенного опыта, склонность к занятию данной деятельностью), причина, скорее, во втором. Это касается качества как самих учебных текстов, аудиозаписей, видеофильмов, так и упражнений, сопровождающих их.

В отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам предложены принципы, с опорой на которые строятся учебники как для среднего, так и высшего образования: принципы наглядности, доступности, индивидуализации и другие. Учитывая, что они призваны регулировать преподавание разных учебных дисциплин, логично сделать вывод, что структура учебников и учебных пособий для изучения иностранных языков также должна опираться на них. Это касается как теоретической части, так и практической, проявляясь в подборе, последовательности, насыщенности, размере и других параметрах учебных заданий.

В то же время, как показывает анализ многих учебных пособий и учебников, эти принципы в комплексе соблюдаются не всегда, что неудивительно: разработка системы упражнений для каждого учебного пособия, где все элементы соответствовали бы данным принципам, является сложной научной задачей, которая нуждается в огромных усилиях со стороны разных специалистов.

На наш взгляд, наиболее адекватный в психологическом плане ответ на поставленный вопрос могут дать в первую очередь авторы, работающие в области когнитивной психологии. Например, если предположить разработку учебника, посвященного изучению иностранного языка, для которого авторы уже подобрали неплохой практический материал, в первую очередь нужно хорошо понимать, какие цели преследует каждое предлагаемое задание. Учитывая же, что в данном случае идет речь об особенностях восприятия, переработки и передачи информации, адекватно ответить на данный вопрос можно только с психологической точки зрения.

Если обратить внимание на упражнения и задания, предложенные во многих учебниках, можно констатировать, что при их построении авторы следовали, скорее, определенным устоям или традициям, чем психологическим принципам восприятия информации.

Возьмем, например, вопросы после текста, присутствующие практически в любом учебном пособии: возникает вопрос, насколько сам автор понимает, для чего они предлагаются. Используя в своем учебнике то или иное задание, автор скорее всего предполагает, что оно либо даст возможность проконтролировать усвоение материала, либо позволит учащемуся самому лучше разобраться в материале и даже выработать определенные умения и навыки. Такое объяснение представляется вполне логичным, и его нельзя считать ошибочным. Однако можно заметить, что при этом в одном-единственном упражнении сочетаются совершенно разные цели: 1) контроль; 2) самоконтроль или рефлексия; 3) формирование определенных качеств.

Оговоримся: утверждение о том, что предлагаемые в разных учебниках задания абсолютно далеки от названных психологических закономерностей восприятия и порождения речевых сообщений, будет явно ошибочным: анализ последних показывает, что в их основе чаще всего лежат ключевые психические процессы, связанные с познавательной деятельностью субъекта. Другой вопрос – насколько логика их предъявления соответствует *оптимальной* логике овладения учебным материалом.

Если провести психологический анализ доступных на сегодняшний день учебников и учебных пособий, можно увидеть, что акцент в каждом из них сделан на разных сторонах познавательной сферы. В частности, в ряде западных изданий можно нередко встретить такие, в которых акцент сделан не просто на запоминании и воспроизведении информации, а на развитии мышления учащихся, что касается и изучения иностранных языков. Например, в одном из пособий предлагаются задания для развития разных качеств мышления [2]. И, хотя данный источник не нацелен на обучение конкретному предмету, например, определенному иностранному языку, нельзя не согласиться с его авторами в том, что выделенные качества мышления могут стать основой для дальнейшего продуктивного учения. Проведенные экспериментальные исследования доказывают, что мыслительные операции являются ключевым фактором осуществления различных видов речевой деятельности – не только продуктивных, но и рецептивных. Учитывая, что в процессе использования языка (особенно это касается иностранного языка) участвует целый ряд разных отделов головного мозга, подобные задания позволяют максимально активизировать их при осуществлении речевой деятельности. Не последний аргумент в пользу применения таких заданий – их роль в стимуляции мотивации учащихся, формировании собственно познавательного интереса.

Должны ли присутствовать в процессе изучения иностранных языков, например, какие-то творческие моменты, или же от них целесообразнее отказаться? Ответить на этот вопрос можно лишь с учетом данных научной психологии. С одной стороны, нельзя не учесть, что речевая деятельность – творческий активный процесс, причем это касается не только говорения или письма, но также аудирования [3]. С другой стороны, нельзя не обратить особое внимание на конкретные психолингвистические исследования, посвященные данной проблеме. В частности, это исследования I. Ottó, а также A. Albert и J. Kormos, позволившие установить положительную корреляцию между проявлениями креативности и различными аспектами речевой деятельности на иностранном языке [4; 5]. И, хотя высокие показатели корреляции затрагивают не все возможные виды деятельности на иностранном языке, а само по себе наличие связи еще не дает четкого ответа на вопрос о причинно-следственных

связях в рамках данной проблемы, нельзя не сделать предварительный вывод о важности стимуляции творческой активности обучающихся в процессе изучения иностранных языков.

Без учета собственно психологических особенностей усвоения материала нельзя говорить об эффективном целенаправленном формировании у учащихся требуемых умений и навыков. Далекое не все вопросы изучения иностранных языков получили адекватный психологический ответ. Тем не менее, неоспоримая ценность исследований, проводимых в рамках когнитивной психологии, заключается, в первую очередь, в том, что они позволяют выявить ключевые факторы восприятия и порождения связанных речевых сообщений. Именно они формируют основу усвоения любой информации, и, если эти факторы не учитываются при создании учебного пособия, можно сделать вывод, что автор создает его вслепую, какие разнообразные и занимательные задания ни были бы при этом предложены – даже если они построены с учетом основных методических шаблонов или повторяют все те каноны, на которых базировались другие учебные пособия.

К сожалению, авторы нечасто в достаточной мере учитывают вышеназванные психологические тенденции и закономерности. Многие, преследуя самые благие цели, стремятся наполнить учебник как можно большим числом различных упражнений, заданий, не имея при этом четкого понимания, каким обучающим потенциалом эти задания обладают. Недостаточно просто найти подходящие по логике задания: грамотно построенный учебник должен следовать экспериментально обоснованным закономерностям восприятия и порождения текста. Одна из главных опасностей при этом – максимальное упрощение сложных психологических процессов, попытка использовать на практике простые и понятные схемы для организации процесса обучения, о чем пишут в своей работе Z. Dörnyei и S. Ryan [1], что нельзя рассматривать иначе как псевдонаучный подход к использованию психологических знаний в учебном процессе.

Согласно полученным экспериментальным данным, далеко не каждое упражнение может дать учащимся именно то, что от него ожидается, либо приблизить их к более качественному овладению учебным материалом. Неправильное использование упражнений может приводить к совершенно неожиданным последствиям. Так, например, в исследовании S. M. Mannes и W. Kintsch [6] было показано, что наличие четкого представления о содержании текста до знакомства с ним негативно сказывается на проявлении интеллектуальной инициативы учащихся собственно в ходе его восприятия, хотя и способствует улучшению запоминания содержания, что ставит под вопрос классическую схему работы на предтекстовом этапе. Сама по себе антиципация (вероятностное прогнозирование) является важным мыслительным процессом, одним из ключевых в целом ряде случаев, позволяя заранее ожидать

возникновение определенных событий и подготавливая субъекта к неожиданным изменениям. В то же время его использование в качестве универсального ориентира для создания учебных пособий является сложным вопросом педагогической психологии, на который еще пока не получено окончательного ответа. Данные названного исследования позволяют сделать вывод, что попытка развивать антиципацию с помощью предтекстовых упражнений, призванных приблизить ментальную схему учащихся к логике развития содержания текста, может оказать «медвежью услугу», в итоге негативно сказываясь на проявлениях гибкости мышления обучающихся. В связи с этим актуальны и результаты эксперимента, проведенного R. L. Allington и M. Strange, согласно которым хорошие чтецы в меньшей степени полагаются на имеющийся опыт, а в большей – на мыслительные операции, связанные с обработкой текста [7].

Это лишь отдельные примеры того, как учет психологических закономерностей протекания речемыслительной деятельности позволяет приблизиться к ответу на вопрос о психологически оптимальном построении учебных пособий. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что акцент в плане преподавания любых учебных дисциплин, в том числе иностранных языков, важно перенести с формальной, внешней стороны на формирование собственно психических качеств личности, совершенствование ряда познавательных процессов, в частности, мышления, восприятия, внимания и памяти, которые и лежат в основе овладения знаниями, формирования умений и навыков.

К сожалению, в реальности чаще всего можно наблюдать ситуацию, когда целью обучения и главным критерием успешности оказывается освоение учебной программы, без тщательного анализа предлагаемых учебных материалов и их психологической ценности в качестве эффективного средства совершенствования вышеназванных познавательных процессов. В таком случае имеет место процесс, который Z. Dörnyei и S. Ryan сравнивают с черным ящиком, который на входе и выходе получает определенный материал, но при этом не позволяет увидеть, что же все же происходит внутри [1]. Намного более ценным станет обучение, в котором будет не просто применяться весь арсенал обучающих средств, а подбираться наиболее эффективные из них, для применения в наиболее подходящий для поставленных целей момент.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Dörnyei, Z. The Psychology of the Language Learner Revisited / Z. Dörnyei, S. Ryan. – NY : Routledge, 2015. – 259 p.*
2. *McGregor, D. Developing thinking ; developing learning : a guide to thinking skills in education / D. McGregor. – Maidenhead, Berkshire. England ; NY : McGraw-Hill Open University Press, 2007. – 330 p.*

3. *Зимняя, И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. ; Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
4. *Ottó, I.* The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success / I. Ottó // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32, No 4. – P. 763–773.
5. *Albert, À.* Creativity and narrative task performance : An exploratory study / À. Albert, J. Kormos // Language Learning. – 2004. – Vol. 54, No 2. – P. 277–310.
6. *Mannes, S. M.* Knowledge organization and text organization / S. M. Mannes, W. Kintsch // Cognition and Instruction. – 1987. – Vol. 4, No 2. – P. 91–115.
7. *Allington, R. L.* Effects of grapheme substitutions in connected text upon reading behaviors / R. L. Allington, M. Strange // Visible Language. – 1977. – Vol. 11. – P. 285–297.

*Поступила в редакцию 10.10.2022*