

И. М. Румянцева

Психология речи и лингвопедагогическая психология

Новые технологии обучения
иностранным языкам

Психолингвистика

Лингвопсихология

Лингвопедагогика

Акмеология и онтогенез

Психотерапия в обучении

Интегративный
лингво - психологический
тренинг

Ирина Румянцева

**Психология речи и
лингвопедагогическая психология**

«Когито-Центр»

2004

УДК 159.9
ББК 88

Румянцева И. М.

Психология речи и лингвопедагогическая психология /
И. М. Румянцева — «Когито-Центр», 2004

Книга представляет современные научные воззрения в области природы, формирования и развития речи, объединяя сферы лингвистики, психологии, педагогики. В ней предлагаются новые технологии обучения иностранным языкам взрослых людей, в том числе тех, кто имеет негативный опыт овладения языками или приступает к их изучению впервые. Особое место в книге отведено Интегративному лингво-психологическому тренингу (ИЛПТ) как методологической основе обучения иноязычной речи. Раскрываются научные принципы и прикладные аспекты ИЛПТ с целью использования данного метода в педагогической практике. Книга предназначена для студентов высших учебных заведений, получающих образование по филологическим, психологическим и педагогическим специальностям. Она может быть полезной широкому кругу ученых и практиков, чьи интересы и деятельность связаны с лингвистикой, психологией, педагогикой, преподаванием иностранных языков.

УДК 159.9
ББК 88

© Румянцева И. М., 2004
© Когито-Центр, 2004

Содержание

Предисловие	6
Введение	10
Глава I	15
Язык и речь в свете обучения	15
О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики	18
Психологические подходы к речи XX в	21
Глава II	24
Интегративная модель речи и ее связь с обучением	24
О сознательном и бессознательном в языке и речи	28
Теория речевой деятельности и интегративная теория речи	31
Глава III	35
Психолингвистика или лингвистическая психология – концепция единой науки	35
Об определении психолингвистики, ее объекте и предмете	38
Речь: индивидуальное и социальное. О психолингвистических универсалиях: языковое и психическое	42
Глава IV	47
Психотерапия и психокоррекция как средство обучения взрослых людей	47
Из истории психотерапевтического метода обучения	51
Психологический тренинг. Соотношение понятий психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг и обучение	54
Глава V	58
Интегративный вариант психотерапии как методологическая основа обучения иноязычной речи	58
Краткое описание Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ)	62
Лингвистика, психология, педагогика, психотерапия как лучи единой системы обучения иноязычной речи	64
Глава VI	68
Педагогика и акмеология	68
Обучение как система: от теории до практики	70
Конец ознакомительного фрагмента.	71

И. М. Румянцева

Психология речи и лингвопедагогическая психология

Научные рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО *Е. Л. Яковлева*;

доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела языков Института востоковедения РАН *М. С. Андронов*;

доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией новых технологий обучения Центра международного образования МГУ им. Ломоносова *Г. В. Колосницына*.

© Румянцева И. М., 2004

© Логос, 2004

* * *

«Книга И. М. Румянцевой является новым словом в теории речи и открывает новые пути в развитии современных здоровьесберегающих учебных технологий, в создании компьютерных программ обучения, учебников и дидактических материалов нового поколения».

Г. В. Колосницына, доктор педагогических наук, профессор (МГУ)

«Мне посчастливилось не только одной из первых прочитать эту инновационную книгу, но и лично убедиться в высокой эффективности описанных в ней обучающих тренингов, в их яркой оригинальности и необычности, наконец, в бесспорном профессионализме и таланте автора».

Е. Л. Яковлева, доктор психологических наук, профессор (РАО)

«Книга И. М. Румянцевой как нельзя более своевременна и актуальна. Она предлагает спасительное решение одной из кричащих проблем, поставленных перед человеком процессом глобализации жизни на планете. Понятно, что каждый преподаватель иностранного языка должен познакомиться с этой книгой».

М. С. Андронов, доктор филологических наук, профессор (РАН)

Предисловие

«Когда потрясены религия, наука и нравственность... и внешние устои угрожают падением, человек обращает свой взор от внешнего *внутрь самого себя*», – писал один из крупнейших художников начала XX века Василий Кандинский [175, с. 28].

«*Внутрь себя*» означает к своей душе, к психологии. И именно тогда, в первой половине XX века, когда Россию накрывали волны общественных потрясений, когда уничтожалась религия, искажалось понимание нравственности, а наука приобретала уродливые формы канонизированного материализма, среди этого хаоса и мрака, как яркие огни, вдруг засветились «учения о душе человеческой» Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и целой плеяды других талантливых ученых, ставшие классикой отечественной науки. Со времен психологизма XIX века и вопреки давлению внешних сил это был новый мощный виток в сторону психологии, от которой так старался уйти тот исторический период.

Конечно, такой проникновенный взгляд вглубь человека был уделом лишь избранных, ибо время накладывает свой отпечаток на любую науку, особенно гуманитарную и социальную, и психология здесь – не исключение. Жесткие идеологические рамки того и последующего времени требовали исключить из научного арсенала психологии такие понятия, как личность, индивидуальные различия, способности, интеллект: ведь предполагалось, что человек – это лишь крохотный винтик в громадной машине всеобщего равенства.

Однако во все времена были, есть и будут люди, которым провидением свыше уготован дар видеть дальше и больше других, ломать каноны и узаконенные рамки теорий и форм, и этот дар есть талант истинного ученого или художника. И именно поэтому их работы неподвластны времени, на них опираются последующие поколения ученых. И, создавая свои теории, выдвигая собственные идеи, другие ученые, как и автор этой книги, стараются не прерывать эту преемственную нить.

Конец XX – начало XXI века также охарактеризовались сильными потрясениями устоев нашего общества, а с ними закономерно возникла и новая волна интереса к психологии. Свежий ветер перемен не только смел рамки идеологического диктата, но и стал разрушать так тщательно оберегаемые границы между отечественной и зарубежной психологией. То, о чем раньше было неприлично писать – о личности человека, его чувствах, уме и способностях, становится предметом тщательного научного изучения. То, что считалось издержками буржуазной науки – бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология, гештальтпсихология и т. п., начинает привлекать самое пристальное внимание исследователей. Свидетельством тому являются многочисленные публикации отечественной и зарубежной литературы.

Многие отечественные психологические теории подвергаются значительной коррективке: если раньше акцент делался на явлении сознания, то теперь большой интерес проявляется к области бессознательного. Особую ценность начинают представлять междисциплинарные, интегративные, холистические (целостные) исследования, в которых объединяются как разные научные дисциплины, так и различные научные школы, что позволяет рассматривать явления не в заданном ракурсе, а со всех возможных точек зрения.

Перед Вами, Читатель, еще одна книга по психологии, но книга необычная. В ней отразились все только что описанные нами современные психологические тенденции. А необычна книга тем, что в ней разговор пойдет о рождении, точнее – *о рождении речи*, а также *о тех путях и средствах, которые этому рождению способны помочь*.

Рождение – это всегда чудо: рождение человека, нового дня, поэмы, музыки, идеи. И хотя у этого рождения есть свои законы и движущие силы – природные, биологические, психологические, – многие, если не большинство из них, скрыты в глубинах этого таинства, в котором ученые постоянно стремятся разобраться.

Рождение речи, а в этой книге разговор пойдет о речи иноязычной, или, правильнее, об овладении ею взрослым человеком, – таинство не меньшее. Оно также обусловлено целым рядом физиологических, психологических и социальных законов, которые, в силу специфики и сложности описываемого феномена, спаяны с законами лингвистики, т. е. науки о языке. Эта книга и постарается объяснить законы порождения речи, проникнув в их глубинные внутренние механизмы. Но, что не менее важно, в книге будут описаны и внешние методы воздействия на эти механизмы, цель которых сделать овладение иноязычной речью для взрослого человека максимально эффективным.

Если сказать иначе, эта книга вновь обращается к извечному вопросу о языке и речи, о том, что составляет их единство и различие, и о том, как помочь взрослому человеку обрести иноязычную речь практически так же и в той же степени свободы, как если бы она была его родной.

Эта книга необычна и тем, что во имя научных и практических целей в ней объединились и слились воедино несколько отдельных дисциплин – психология, лингвистика, педагогика, поэтому книга в равной степени может быть понятна и интересна всем специалистам, так или иначе соприкасающимся в своей деятельности с речью: психологам, филологам, преподавателям, коррекционным педагогам. (Здесь мы сразу должны оговориться, что термин «педагогика» мы понимаем, как это стало принято в последнее время, расширенно – как обучение людей разных возрастов, в том числе и взрослых, хотя греческий корень этого слова указывает только на детей.)

Мы старались сделать книгу компактной, т. е., несмотря на широкий охват научных проблем, в ней содержится главная суть описываемых явлений, а также при помощи ясности и образности языка – доступной широкому читателю.

В книге впервые в качестве методологической основы обучения иноязычной речи рассматриваются групповая психотерапия и психокоррекция в виде психологических тренингов, что позволяет автору назвать представляемый в книге учебный метод психотерапевтическим.

Автор пишет об опыте работы в основном со взрослыми людьми, хотя она имела дело и с детьми, и с подростками, проводила занятия по развитию не только иноязычной, но и родной речи, и во всех случаях описываемая в книге система обучения работала одинаково исправно и действенно.

К работе со взрослыми людьми автора отчасти подтолкнула романтика поступка – искреннее желание помочь тем, кто в силу целого ряда обстоятельств и по причине безвозвратно утраченного времени оказался обделен пропуском в замечательный мир иностранного языка. С другой стороны, автором руководил сугубо научный интерес – стремление понять и сравнить механизмы обретения речи детьми и людьми иной возрастной категории. Эта книга и рассказывает о результатах многолетних опытов и изысканий автора в области эффективных научных подходов к обучению взрослых людей иноязычной речи.

Надо сказать, что в последние годы прилавки наших магазинов заполнились значительным количеством учебников по иностранным языкам, всевозможных лингафонных и компьютерных курсов, пособий для педагогов. Многочисленная реклама пестрит призывами изучать иностранные языки за границей и в различных коммерческих центрах. Казалось бы, овладеть иностранным языком теперь нетрудно. Однако почему же до сих пор столько людей мучаются от невозможности его освоить?

А дело в том, что проблема обучения иностранным языкам – это проблема не только педагогическая и лингвистическая, но и, в первую очередь, психологическая. Преподавателей, получивших подобный междисциплинарный уровень подготовки, крайне мало. А литературы, рассматривающей вопросы обучения (и тем более – обучения взрослых людей, которое еще очень слабо разработано) в таком многогранном преломлении, а именно – лингво-психолого-педагогическом в интегративном единстве всех его аспектов, по существу, нет.

Ученый, берущийся за написание такого труда, должен обладать исследовательским даром не только теоретика, но и практика, а также являться лингвистом, психологом, педагогом и даже психотерапевтом одновременно. Сложность такой задачи приводит к тому, что литература, которая печатается, имеет две крайности: либо это узкоутилитарные публикации, либо сугубо теоретические. Книг, которые бы предлагали стройные, научно обоснованные теории обучения (на стыке трех наук: лингвистики, психологии, педагогики), совмещенные с разработанными на их основе учебными технологиями и практическими «ноу-хау», фактически нет. По этой же причине страдает и подготовка преподавателей иностранных языков, а значит, и качество их работы.

Мы не можем умалять тот факт, что в специализированных гуманитарных университетах и институтах, где традиционное обучение иностранным языкам ведется годами и углубленно, студенты получают хорошие знания языка, особенно в области грамматики и перевода, однако на уровне речевого общения и у них нередко возникают проблемы. Недаром в лучших учебных заведениях для студентов предусматривается так называемая разговорная, т. е. речевая, практика в стране изучаемого языка, что можно назвать своеобразным методом «погружения» в языковую среду. Даже при наличии обширных академических знаний такая практика бывает крайне необходимой. Выпускники же иных вузов, особенно технических, в силу специфики обучения, часто бывают не в состоянии воплотить свои теоретические знания в жизнь, и это при условии, что молодые люди поступают в учебные заведения уже достаточно подготовленными и прошедшими интеллектуальный отбор.

Сомнительным, но все же утешением может послужить несчастный вид какого-нибудь американца, изучавшего русский язык, скажем, в Беркли, и неспособного объяснить с вами на улице – легкость владения иностранной речью придет с практикой и вживанием в иноязычную среду.

Между тем, обучить людей свободному общению на иностранном языке, не отсылая их за границу, возможно. И автор многократно убеждалась в этом, разрабатывая и применяя на деле лингво-психологические методики, описанные в данной книге.

Автор надеется, что эта книга, в которой новые обучающие технологии представлены от высокой научной теории до приземленной учебной практики, сможет послужить полезным учебным подспорьем в первую очередь для многих преподавателей иностранных языков. Преподаватели-речевики иных профилей и работники науки также смогут обнаружить в книге свой интерес, причем не только в той дисциплинарной области, которой они непосредственно занимаются, но и в смежных областях, имеющих отношение к речи и ее формированию. Мы старались сделать так, чтобы лингвист, прочитавший эту книгу, приобрел психологические и педагогические знания, а педагог и психолог получили сведения из научного арсенала лингвистики.

Нам нередко приходилось слышать из уст некоторых психологов слова о том, что речь – это наименее приближенное к психике человека явление, что она имеет куда большее отношение к лингвистике и физиологии, нежели к психологии, что свидетельствует как о сложности речевого феномена, так и о недостаточном его понимании рядом специалистов. Опровергая указанное утверждение, эта книга, пожалуй, впервые доказывает так подробно, что речь – это нераздельная часть человеческой психики. Разъясняя суть речи как психического явления и раскрывая связь речи со всеми иными психическими функциями, процессами и свойствами человека, книга настаивает на важности психологического и психотерапевтического подходов к лингвопедагогике.

Наша книга – не сухая теория обучения иностранным языкам, хотя концептуальных положений в ней много, ведь любая практика базируется на теории, а самые неожиданные теории возникают из практики. За каждой строкой этой книги стоит живая работа, конкретный человек, личность, судьба. Эту работу можно было бы назвать экспериментом длиною в пят-

надцать лет, экспериментом без права на ошибку. Образно говоря, рождению этой книги способствовала сама жизнь. Раскрыв двери в широкий чужеземный и иноязычный мир, она привела к автору за последние полтора десятка лет около полутысячи взрослых людей, которым требовалась срочная действенная помощь. Им было жизненно необходимо в сжатые сроки, отбросив все страхи и предрассудки, активно овладеть иностранными языками. Счастливые глаза и вдохновенные лица этих людей, их удачные судьбы с обретенным языком и дали нам право написать эту книгу. Книгу об обретении языка. Каждое слово этой книги продиктовано любовью к ученикам, к делу всей жизни автора.

К 1988 году, когда автором был начат психологический и психолингвистический эксперимент по обучению взрослых людей иностранным языкам новыми технологиями, следуя веянию времени, всюду набирали силу и использовались в обучении языкам интенсивные методы, вышедшие из суггестопедической теории активизации резервных возможностей личности болгарского психотерапевта и педагога Георгия Лозанова. К этим методам мы обязательно вернемся позже в свете сравнения их с разработанной нами обучающей системой. Здесь лишь отметим, что именно эти методы, а точнее лозановская теория, и послужили в какой-то мере импульсом и отправной точкой для развития наших собственных теорий и технологий обучения. Оттолкнувшись от лозановских концепций, используя собственные научные знания, интуицию и практический опыт овладения несколькими иностранными языками, автор пошла в поисках идей дальше, ибо, как и любой ученый, старалась найти свой путь к истине, а потому и выбрала несколько иную дорогу. Какую – об этом и рассказывает данная книга.

Введение

Переходя к содержательной части книги, необходимо заметить, что, несмотря на то, что мы старались сделать книгу доступной широкому читателю и что она может служить учебным пособием по целому ряду филологических, психологических и педагогических дисциплин, эта книга обладает несомненным научным характером. Потому что (перефразируя близкие нам по духу слова С. Л. Рубинштейна, сказанные им в предисловии к своей монографии «Основы общей психологии», на протяжении полувека остающейся одним из лучших учебников по общей психологии) во главу угла и нашей книги поставлены не столько дидактические, сколько научные задачи.

Эта книга представляет собой не просто обзор и описание существующих явлений, концепций и фактов по заявленной теме, как принято в унифицированном учебнике, а является результатом работы научной и творческой мысли самого автора. Ибо задача любого ученого состоит в философском осмыслении и переосмыслении имеющихся данных и в экспериментальном поиске новых, непроторенных путей в науке, которые могли бы способствовать как ее развитию, так и внедрению науки в практику.

Именно поэтому *эксперимент, теория и практика* соединились в этой книге в единое «архитектурное сооружение», что предоставляет читателю возможность проследовать вместе с автором сквозь «залы» высокой науки и ее экспериментальные «цехи» к самим ее творческим «мастерским».

Излагая квинтэссенцию книги научным (но, как мы надеемся, понятным) языком, можно сказать, что основное содержание книги посвящено раскрытию механизмов речи и разработке методов ее формирования на материале обучения иностранным языкам.

Под механизмами автор понимает внутреннее устройство речи как сложного многостороннего явления, а под методами – внешние способы воздействия на эти механизмы с целью эффективного формирования иноязычной речи у взрослых людей.

В книге представляется новая *интегративная теория речи* в единстве всех ее сторон (языковой, психической, физиологической, деятельностной), а также построенная на этой теории действующая система обучения иноязычной речи, которая так же многоаспектна и интегративна, как и само речевое явление, и каждой своей методической гранью направлена на соответствующие стороны речевого процесса, которые необходимо развивать и формировать.

Эту систему обучения можно назвать как *лингвopsихологической*, так и *психолингвистической* (мы рассматриваем психологию речи и психолингвистику в их концептуальном синтезе), так как ориентирована она на развитие языковой и речевой способности человека, процессов его речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования. Данная система обучения иноязычной речи может считаться также *психотерапевтической* и *психокоррекционной*, поскольку опирается в своей основе на групповую психотерапию и психокоррекцию.

Книга написана на основе исследования, которое является *междисциплинарным* в том смысле, что проводилось оно на стыке нескольких наук: лингвистики, психологии, педагогики, включая целый ряд поддисциплин, таких как *психолингвистика* и *лингвопедагогика*, *нейролингвистика* и *психофизиология*, *педпсихология* и *акмеология*, *психотерапия* и *психокоррекция*. Таким образом, мы предлагаем концепцию *лингвopsихологии*, которая расширяет ее содержательный и смысловой диапазон, а также теоретические и прикладные возможности.

Такой всесторонний подход, безусловно, можно назвать *холистическим*, т. е. целостным. Это течение, проповедующее взгляд на вещи и явления в единстве всех их аспектов, в русле которого мы работаем, активно развивается в последнее десятилетие во всем научном мире и представляется нам исключительно плодотворным.

Прикладным результатом исследования явилось создание научной и методической базы инновационных обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий, имеющих комплексный, интегративный характер, а их квинтэссенция нашла отражение в построении конкретной системы обучения иноязычной речи, получившей название «*Интегративный лингво-психологический¹ тренинг*» (ИЛПТ), которые мы и представляем в этой книге.

Само же исследование родилось из того, что на протяжении многих лет автор обучала взрослых людей иностранным языкам (английскому, русскому как иностранному, хинди) специальными психолингвистическими и психологическими методами, разрабатываемыми самим же автором. Используя богатые данные по овладению иноязычной речью несколькими сотнями человек (различного возраста – от 14 до 73 лет, образования, профессий, психологического склада, интеллектуального развития и творческих способностей, либо совсем не изучавших данный иностранный язык прежде, либо не добившихся в нем никаких результатов), наблюдая людей в процессе их языкового развития и совершенствуя техники обучения, автор занималась психолингвистическим и психологическим изучением самой речи в широком понимании этого термина, т. е. как средства общения, особого рода активности человека, его психической и психофизиологической функции.

Такой многосторонний взгляд на речь отличается от общепринятого, рассматривающего, как правило, две ее стороны – речь как средство общения и речевую деятельность. Мы же исходили из выдвинутой нами *теории речи как единства семиотической системы, особой активности (включая деятельность и поведение), психического и психофизиологического процессов.*

Мы исследовали внешние и внутренние механизмы развития *языковой способности*, которая (по аналогии с классической дихотомией «язык – речь») была расширена до понятия способности речевой. *Речевая способность* рассматривалась как особая психическая и психофизиологическая функция, обеспечивающая человеку овладение речью и включающая в себя не только потенциальную систему языка, но и те экстралингвистические коды, которые приводят эту языковую систему в действие, делают ее живой и активной. На основе этого понятия были разработаны и апробированы механизмы формирования иноязычной речи у взрослых людей.

Изучение механизмов развития языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения проходило через исследование взаимоотношений речи *с сознанием и подсознанием, эмоциями и интеллектом.* При этом все *психические процессы* без исключения, как *когнитивные, так и эмоциональные*, не просто сопрягались с речью, но *рассматривались как неперенные речевые составляющие.* Мы также рассматривали речь в контексте ее отношений *с психическими свойствами и состояниями личности.* На материале обучения иноязычной речи была прослежена связь между когнитивным (восприятием, вниманием, памятью, мышлением, воображением) аспектом речи, психодинамической (побудительной, аффективной, эмоциональной) ее стороной и коммуникативным аспектом речи.

Как правило, исследования, посвященные подобной проблематике (а таких комплексных лингвопсихологических, психолингвистических и лингвопедагогических работ, выполненных в междисциплинарном ключе, крайне мало), обращаются к родной детской речи как к экспериментальному материалу, а также к данным обучения детей второму после родного языку. Специфика нашей работы заключалась в исследовании и развитии языковой и речевой способности, восприятия и порождения иноязычной речи у взрослых людей, что, с одной стороны, отличалось от естественного процесса обретения человеком речи, а с другой стороны, во многом его воспроизводило и моделировало.

¹ Слово «лингво-психологический» как определение к тренингу написано нами через дефис с целью подчеркнуть равную значимость лингвистической и психологической составляющей тренинга.

Кроме того, работа со взрослыми людьми позволила получать научные данные за укороченные (по сравнению с детьми) сроки времени, в силу интенсификации процесса обучения, которая кристаллизовала механизмы речевосприятия и речепорождения. В свою очередь, глубокое изучение речевых процессов, механизмов их становления, развития и функционирования предоставило возможность разработать научную базу тонких обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий и создать на их основе поистине интенсивную систему обучения, которая позволяет людям активно овладевать иностранными языками в значительном объеме (3–5 тысяч лексических единиц на основе всей нормативной грамматики) в предельно сжатые сроки (7 недель, 100–110 академических часов).

Необходимо особо подчеркнуть, что *под обучением иноязычной речи нами понимался не традиционный грамматико-переводной способ, а именно развитие языковой и речевой способности, процессов восприятия и порождения речи при помощи особых психолингвистических и психологических средств, имеющих коммуникативную основу и затрагивающих все психические процессы, свойства и состояния личности.*

Обычно о развитии языковой способности как системы неосознаваемых правил речевой деятельности или «многоуровневой... функциональной системы, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [493, с. 617], говорят лишь применительно к овладению родной речью ребенком. Мы же рискуем утверждать, что языковая способность – это элемент вообще присущий человеку, заложенный в нем биологически и генетически, однако формируемый социально. Эта способность имеет достаточный потенциал и может формироваться и развиваться и у взрослых людей при овладении ими иноязычной речью на основе специального обучения: тренировке психических процессов и функций, коррекции психических свойств и состояний личности, личностного развития и самосовершенствования в процессе общения.

Важно отметить и то, что обучение рассматривалось не только как прикладная задача психолингвистики и лингвопсихологии, но и ее экспериментальный полигон и база для разработки и верификации новых теоретических речевых концепций.

Нами двигало убеждение, что ни речевые исследования, ни обучение речи ни в коем случае нельзя отрывать от человека, ибо речь представляет собой не просто систему знаков, которую человек использует для общения, но и часть его самого – его физиологию и психику, его деятельность и поведение. Такое комплексное исследование, безусловно, нуждалось в подкреплении данными смежных наук, поэтому и избранный нами подход оказался междисциплинарным.

Нужно сказать, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность приобретают не узко специализированные отдельные научные исследования, а работы *с междисциплинарным осмыслением явлений и их интеграцией в единые системы* для решения сложных научных и практических задач. Так, для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка – семиотической системы – с самим человеком, эту систему производящим и использующим с целью общения. Современная лингвистика стремится к интеграции не только с психологией и ее поддисциплинами, но и с другими науками, близкими человеку и его языку. Однако психолингвистических и лингвопсихологических работ, выполненных в подобном ключе, еще крайне мало. В этом смысле наше исследование, предлагающее широкий мультидисциплинарный подход к речи, который позволяет объединить в единое системное целое новейшие данные передовых областей смежных наук с целью их глубокого многостороннего теоретического анализа и решения прикладных психолингвистических и лингвопсихологических задач, отвечало велению времени.

Кроме того, *современная эпоха – это эра активных разработок высоких и тонких научных технологий*, в том числе в области образования, которые создаются благодаря интеграции передовых достижений многих дисциплин. Острая потребность в таких обучающих техноло-

гиях ощущается и практиками, и учеными. Поэтому лейтмотивом многих международных конференций стал поиск новых подходов, методов и приемов обучения, в частности иностранным языкам. Одну из таких конференций регулярно проводит Американский национальный совет преподавателей английского языка (совместно с университетами разных стран), международным членом которого является автор. Именно на этих конференциях в Сан-Франциско (США, 1991 г.), в Оксфорде (Англия, 1994 г.), в Гейдельберге (Германия, 1996 г.), в Бордо (Франция, 1998 г.), в Утрехте (Нидерланды, 2000 г.) были впервые представлены и апробированы автором методы обучения, о которых пойдет речь в этой книге, вызвавшие неподдельный интерес международной научно-преподавательской аудитории. По мнению этой аудитории, разработки автора в области психолингвистики и психологии речи относятся к разряду новаторских, ибо работ, предлагающих комплексный психологический, психолингвистический и даже психотерапевтический подход к обучению языкам, практически нет.

Пожалуй, самой характерной чертой современных учебных технологий является их *«личностная центрированность»*, т. е. направленность на человека как личность. При этом особый интерес стал проявляться к личности взрослого человека, что и вызвало развитие особой науки – акмеологии, в русле которой и проводилась данная работа. *Акмеологический подход* к речевому исследованию, т. е. использование экспериментальных данных по развитию и формированию речи (иностранной) у взрослых людей, а не данных по формированию детской речи, также отличает труд автора от традиционных исследований речи в онтогенезе.

Тем не менее мы исходили из того, что механизмы речеформирования являются в определенной мере общими как для развития речи в онтогенезе, так и для развития иностранной речи в разрезе акмеологии, а также из того, что общими должны являться и закономерности методов воздействия на это развитие с целью его ускорения и улучшения. Проведенное исследование имело как практическую, так и фундаментальную направленность – оно было нацелено на разработку *основ общей теории формирования речи* и создание *новых эффективных технологий обучения взрослых людей иностранным языкам*.

Именно работа со взрослыми людьми, «центрированность на личности» и обусловила обращение автора к *методам психотерапии* и *психокоррекции* в создании таких обучающих технологий.

Однако, если кратко сформулировать цель проведенной работы, можно сказать, что ее основными задачами являлись: 1) широкое психолингвистическое и лингвопсихологическое исследование речи в концептуальном синтезе обеих наук, с привлечением ряда смежных дисциплин; 2) разработка новой системы взглядов на речь и объяснительные механизмы ее развития, формирования и функционирования (включая развитие языковой и речевой способности, речевосприятие и речепорождение), т. е. механизмы овладения человеком речью; 3) как результат решения двух предыдущих задач – построение научной базы инновационных тонких обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий; 4) в качестве практической реализации данной программы – создание конкретной интегративной интенсивной системы обучения иностранной речи (Интегративного лингво-психологического тренинга – ИЛПТ).

На основе такого речевого исследования, содержащего теоретические концепции речи и механизмов ее формирования, построенные и проверенные на многочисленных экспериментальных и практических данных, а также прикладные результаты этого исследования (в первую очередь, ИЛПТ как средство влияния на формирование речи), и написана настоящая книга.

Изложение материала книги происходит с опорой на обучение и в тесном переплетении с ним, ибо таким образом можно легче прояснить суть и значимость теоретических концепций.

Порядок расположения глав книги определяется тем, что по мере изложения многие проблемы нуждаются в новом витке осмысления, и соответствует тем аспектам или углам зрения, под которыми автор считает наиболее целесообразным рассматривать обсуждаемые вопросы.

В силу комплексной – научной, образовательной и практической – направленности книги ее библиография отступает от принятых академических канонов: она содержит как солидные научные труды и монографии, на которые опиралась в своей работе автор, так и большой перечень той просветительской литературы, который может быть полезен широкому кругу читателей для самообразования в области тех вопросов, которые только упоминались или, в силу ограниченности формата книги, затрагивались в ней очень коротко.

Глава I

О психической сущности языка и речи

Язык и речь в свете обучения

Начать эту главу хотелось бы словами выдающегося психолога и педагога К. Д. Ушинского, который утверждал, что, не понимая сущности явления, не разбираясь в действии его законов, невозможно успешно на него влиять, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами [452, т. 5, с. 130]. Со своей стороны, добавим, что никакая экспериментальная работа не может быть осуществлена без теоретической основы, поэтому с самого начала уделим ей должное внимание и задумаемся над ее основными положениями.

Когда в обиходе взрослый человек говорит: «Мне необходимо знать иностранный язык», – он чаще всего имеет в виду не абстрактные знания лексики и грамматических правил, не просто умение читать и переводить со словарем. Он подразумевает, что этот язык ему нужен в активной форме, в действии, чтобы он мог им пользоваться, выражать свои мысли и чувства, индивидуальность своего самосознания, понимать других людей и говорить с ними, язык ему нужен для общения с миром и другими людьми.

К сожалению, в большинстве учебных заведений иностранный язык изучается именно как абстрактный предмет, как отвлеченная от практики и человека система и структура знаков, чисто лингвистически (в традиционном понимании этого термина).

Между тем язык – это действительно семиотическая, или семиологическая (знаковая), система, причем, по справедливому замечанию швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра, одна из самых сложных [420, с. 22]. Это своего рода код, служащий для хранения и передачи информации. Но язык существует, живет и реализуется в речи. Можно сказать также, что язык – это орудие общения и мышления, но функционирует, воплощается он в речи.

Приведем изречение французского языковеда А. Мартине: «Существенной функцией этого орудия, под которым здесь подразумевается язык, является коммуникативная функция: так, французский язык прежде всего есть инструмент, посредством которого осуществляется взаимопонимание людей, говорящих по-французски» [264, с. 72]. Далее обратимся к словам великого В. фон Гумбольдта, который писал: «Язык выражает мысли и чувства как предметы, но он к тому же следует движению мыслей и чувств... Человек чувствует и знает, что язык для него – только средство (разрядка наша. – И. Р.), что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться... с его помощью» [110, с. 10].

Философ, психолог, лингвист Н. И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, – писал он, – что нет языка без речи и речи без языка» [136, с. 341], подразумевая при этом, что эти два явления спаяны друг с другом как атомы одной молекулы. Известный психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, тем не менее, что «речь и язык едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого. Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка; речь – это язык в действии» [377, с. 382].

Поэтому, возвращаясь к мысли о преподавании иностранных языков, следует признать, что, если мы хотим добиться от людей действительно живого, действенного, активного владения ими, правильнее было бы говорить не просто об обучении языку, а об обучении иноязычной речи. Совершенно естественно при этом, что задача эта должна являться не только педагогической и лингвистической, но и психологической. Обучая людей иностранным языкам так, как если бы все они были лингвистами, мы совершаем огромную ошибку, ибо все, что

они выносят из такого обучения, – это разрозненные сведения об устройстве языка, которые с трудом могут пригодиться в жизни.

Определяя специфику лингвистики, в свое время Ф. де Соссюр, к которому, собственно, и восходит дихотомия язык – речь, сказал: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7]. Однако вряд ли обычному человеку иностранный язык понадобится в таком теоретическом аспекте, а не в речевом – действенном: живым, идущим из глубины души и сердца, раскрывающим внутренний мир человека для других и самого себя. Как говорил С. Л. Рубинштейн, «речь... своеобразно размыкает для меня сознание другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюансированных воздействий... Благодаря речи сознание одного человека становится данностью другого... Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления. Речь – это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания» [377, с. 382]. Сознание для С. Л. Рубинштейна – это в большой мере со+знание, т. е. совместное познание внутреннего мира друг друга в форме речевого общения посредством языка. И именно таким, на уровне истинного, глубинного, а не поверхностного общения, и должно быть обучение взрослых людей иноязычной речи.

Речь, безусловно, включает в себя лингвистический аспект и именно поэтому является объектом изучения языковедов, но речь к тому же и явление психологическое. Недаром замечательный русский лингвист И. А. Бодуэн де Куртене неоднократно указывал на ее психическую сущность. «Сущность человеческого языка, – писал он, – исключительно психическая. Существование и развитие языка обусловлено чисто психическими законами. Нет и не может быть в речи человеческой или в языке ни одного явления, которое не было бы вместе с тем психическим» [473, с. 386]. Поэтому речь – это также объект изучения психологов. Здесь нам остается только добавить, что и обучение речи должно быть непременно обусловлено не только лингвистическими, но и психологическими законами.

Лингвистику, в первую очередь, интересует в речи то, как она осуществляется согласно правилам конкретного языка (русского, английского, немецкого и т. д.) при помощи фонетических, морфологических, синтаксических, лексических и стилистических, т. е. языковых, средств.

С точки зрения психологии, принципиальным в речи является тот факт, что речь занимает важное место в системе высших психических функций человека, ее привлекают взаимоотношения речи с другими психическими процессами, прежде всего мышлением и памятью, а также с сознанием, эмоциями и т. п. При этом наиболее существенными считаются те «особенности речи, которые отражают структуру личности и деятельности» [355, с. 342].

Рожденная на пересечении этих наук, но, по мнению многих исследователей, самостоятельная дисциплина психолингвистика (хотя как психологи, так и языковеды считают ее своей, а последние отстаивают ее лингвистическую сущность) занимается изучением вопросов природы и функционирования речи, а также вопросами овладения и владения речью. В центре внимания психолингвистики находятся проблемы речевой (языковой) способности человека, восприятия (переработки от сенсорного до образного уровня), понимания и порождения (как бы образования в человеке и человеком) речи.

Совершенно естественно, таким образом, что психолингвистические методики обучения иноязычной речи должны учитывать достижения и интересы как педагогических, так и лингвистических и психологических наук, но самое главное, они должны учитывать интересы, потребности и свойства личности, которой предстоит овладеть иноязычной речью.

Эта книга представляет именно такой, междисциплинарный, подход к обучению, основанный на глубинном анализе как самого речевого явления, так и человека, это явление познающего.

О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики

Как бы ни пыталась психолингвистика, особенно отечественная (понимающая себя в большей степени лингвистически, т. е. как «психо-», но все же лингвистика), отречься от психологии как от своей прародительницы – стать абсолютно независимой, сделать это на деле крайне трудно, как в силу исторического развития, так и потому, что весь ее понятийный аппарат является по сути психологическим. Более того, даже сама «чистая», т. е. традиционная, лингвистика как наука имеет глубокие психологические корни, ибо вплоть до 20-х годов XX века ученые признавали в языке и речи несомненное психическое начало и не отрывали эти явления от самого человека.

Можно сказать, что появление психолингвистики было предопределено задолго до ее рождения В. фон Гумбольдтом, В. Вундтом, Х. Штейнталем, А. А. Потебней, И. А. Бодуэном де Куртене, Ф. Ф. Фортунатовым, В. А. Богородицким, А. А. Шахматовым, А. М. Пешковским, Е. Д. Поливановым, Л. В. Щербой и другими выдающимися языковедами, которые объединяли лингвистику с психологией и даже прямо относили языкознание к области психологической науки.

«Язык, – писал В. фон Гумбольдт еще в 30-х годах XIX столетия, – представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли» [10, с. 69]. Гумбольдт призывал исследовать «функционирование языка в его широчайшем объеме – не просто в его отношении к речи и к ее непосредственному продукту, набору лексических элементов, но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия» [114, с. 75]. Он говорил о необходимости изучения того, «как внутренняя сила действует на язык, а язык в свою очередь – на внутреннюю силу» [114, с. 74].

Много позже последователь В. фон Гумбольдта немецкий языковед Х. Штейнталь рассматривал язык как «предмет психологического наблюдения» и определял его как «выражение осознанных, внутренних психических и духовных движений, состояний и отношений посредством артикулированных звуков» [10, с. 83].

Во второй половине XIX в. немецкий философ, физиолог, психолог и языковед В. Вундт тоже направлял свое внимание на изучение психологической основы языковых явлений. Работая на исходе века над своим главным трудом «Психология народов», он тщательно анализировал «психофизические условия образования слова», а также подробно изучал «психологию словесных представлений» [89, с. 380]. Именно В. Вундт выдвинул гипотезу о локализации в головном мозге человека центров речи. А в книге «Введение в психологию» Вундт высказывался о том, что «душевная жизнь находит себе, по большей части, адекватное выражение во внешних явлениях, которые отражают эту душевную жизнь прежде всего в явлениях речи, представляющей собою одновременно и средство выражения и орган мышления» [88, с. 99].

Примерно в это же время русский ученый Ф. Ф. Фортунатов, создавая свою «психологическую грамматику», писал, что язык представляет собой «совокупность знаков главным образом ... для выражения мысли в речи, а кроме того в языке существуют также и знаки для выражения чувствований» [10, с. 442].

«Безусловную психичность (психологичность) человеческой речи» [473, с. 483] на протяжении всей своей жизни утверждал И. А. Бодуэн де Куртене. Он призывал рассматривать «как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления» [10, с. 482].

Не будет преувеличением сказать, что XIX век полностью прошел «под знаком» психологизма в языкознании, и такое положение вещей сохранялось, как уже было отмечено, вплоть до 20-х гг. XX столетия.

В последовавший исторический период языкознание начало стремительно удаляться от психологии. Справедливости ради, надо сказать, что размежевание этих наук носило мировой характер, и во многом было связано с именем Ф. де Соссюра, считавшего, что «язык – не деятельность говорящего», а лишь «готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим» [10, с. 134].

В нашей стране подобное состояние дел усугублялось тем, что психология как наука «о душе человека», далекая от материализма, на долгие годы была практически предана забвению. По словам А. В. Петровского, «ученые шаг за шагом уходили от исследования глубин психики человека» [314, с. 30], поскольку знание и понимание «внутреннего мира человека во всей его сложности и неоднозначности не могло отвечать интересам деспотического режима» [314, с. 30]. Как в психологии, так и в языкознании наступила эра марксизма. Собственно психологические исследования пытались заменить материалистической физиологией мозга (физиологией высшей нервной деятельности), а в языкознании предпочтение стало отдаваться «чистой» лингвистике.

В оппозицию марксизму в языкознании вскоре стал структурализм. Несмотря на то, что структурализм считался даже диссидентским течением, он, приближая языкознание к математике и ставя своей целью создание «алгебры» языка, т. е. придание языкознанию совершенно абстрактного, формального характера, так же, как и марксизм, безмерно отдалял лингвистику от психологии.

Тем не менее, и в те времена были ученые, бережно хранившие традицию «человеческого» подхода к языку. Так, никогда не отрекался от своей «психологической концепции языка» В. А. Богородицкий, а ученик И. А. Бодуэна де Куртене Е. Д. Поливанов продолжал широко использовать в своих работах термин «психофонетика», хорошо известен его труд «Психофонетические наблюдения над японскими диалектами». «Отрыв лингвистики от говорящего человека, свойственный большинству структуралистов, – пишет В. М. Алпатов, – был неприемлем для Е. Д. Поливанова, он никогда не ограничивался изучением языка «в самом себе и для себя» [10, с. 246].

После достаточно продолжительного времени забвения, к середине 50-х годов XX века, психологическое направление в языкознании продолжило свое развитие. В нашей стране в русле этого направления работали в то время Н. И. Жинкин и В. А. Артемов, чьи лингвистические идеи впитали в себя психофизиологические основы учений И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского.

«Человеческий язык, – писал Н. И. Жинкин, – обладает той замечательной особенностью, что из ограниченного числа речевых звуков (фонем ...) образует громадное число слов, из слов может быть составлено бесконечное число предложений, из предложений могут быть сформированы тексты (речь) также в бесконечном разнообразии. Любая новая ситуация может быть отражена в речевом высказывании. Вот почему следует считать, что речь это творческая функция человеческой психики. Но такая функция может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе» [136, с. 321].

В. А. Артемов неизменно подчеркивал необходимость психологического подхода к лингвистическим, в частности экспериментально-фонетическим, исследованиям. Недаром лаборатория 1-го МГПИИЯ (ныне Московского государственного лингвистического университета – МГЛУ), которой долгие годы руководил В. А. Артемов и в которой работал Н. И. Жинкин, носила название «Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи». В. А. Артемов говорил о важности учета психологического фактора в изучении звуковых и просодических особенностей речи: в «исследовании процессов ощущения отдельных свойств звуков

речи, восприятия звуков, звукосочетаний и интонации, понимания слов, словосочетаний, фраз и текстов, а также процессов образования представлений и понятий о звуковых и артикуляторных особенностях речи» [21, с. 50].

Новый виток сближения языкознания с психологией отмечался в те годы и в других странах. Так, французский лингвист Э. Бенвенист утверждал, что «...нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм», ибо «...при подобном подходе за бортом оказывается сам человек, личность, порождающая и воспринимающая речь» [110, с. 6]. В свою очередь, американский исследователь, основатель генеративной лингвистики, Н. Хомский недвусмысленно рассматривал лингвистику как «отрасль психологии мышления», и термины его «порождающей» теории, в частности – «лингвистическая компетенция», являлись сугубо психологическими.

Однако официальное объединение лингвистики и психологии в особую междисциплинарную отрасль науки, получившую название «психолингвистика», произошло лишь на рубеже 50–60-х гг. прошлого столетия.

Психологические подходы к речи XX в

Признавая приоритет психологической науки как базисной для речевых исследований с точки зрения подхода к человеку и обучения его иноязычной речи, обратимся к некоторым историческим фактам. Развивая мысль известных психологов А. В. и В. А. Петровских [315, с. 123–124], заметим, что историю любой науки можно разделить на конкретные периоды ее становления. Каждому такому периоду, как правило, соответствуют понятия, которые являются определяющими для данного этапа развития этой науки. Вокруг этих понятий и концентрируются научные концепции, истолкования и описания того или иного явления.

Так, в психологии с конца XIX века и до исхода 20-х годов века XX-го доминировало понятие «поведение животных и человека». В нашей стране этот период был ознаменован блестящими исследованиями в указанной области И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева. В американской психологии данное направление вылилось в те годы в механистический бихевиоризм, который все психические явления сводил к реакциям организма, в основном двигательным. Так, речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами. «Речь – это действие, т. е. поведение... при закрытых губах – думание» [557, с. 77]. Такими же механистическими были и программы обучения тех лет, суть которых выражалась в формуле: «стимул – реакция». В то же самое время в России талантливый психолог Л. С. Выготский, который еще в 1926 году рассматривал «мышление как особо сложную форму поведения» [93, с. 150], чуть позже разработал учение о развитии высших психических функций человека, в том числе речи, в процессе общения и освоения им культурных ценностей. Это учение заложило основу создания нового направления в детской психологии, в которое включалась идея о «зоне ближайшего развития», т. е. соотношении уровня умственного развития и обучения, которое всегда должно «забегать вперед» развития. Данная идея оказала огромное влияние на отечественные и зарубежные исследования развития ребенка, в том числе речевого. (Надо сказать, что бихевиористское направление, сильно и плодотворно теперь изменившееся, до сих пор является доминирующим в американской науке).

В дальнейшем, в 30–40-е годы, внимание исследователей сосредоточилось на понятии «сознание», и речь как психологический феномен рассматривалась под этим углом зрения. Широко известны работы С. Л. Рубинштейна, в которых он постулирует «единство речи или языка и сознания» [377, с. 381]. В эти же годы складывается система взглядов А. Р. Лурии, основателя нейропсихологии и нейролингвистики. Так же, как и Л. С. Выготский, А. Р. Лурия начинал с изучения проблем поведения – этими учеными, в частности, была написана совместная книга «Этюды по истории поведения», опубликованная в 1930 г. Несколько позже интересы А. Р. Лурии переместились в область исследования высших корковых функций головного мозга человека, в первую очередь – сознания в связи с языком и речью. Эти интересы всегда оставались приоритетными для А. Р. Лурии, и в конце его жизни вышел в свет известный труд «Язык и сознание» (1979).

В 50–60-е годы (время признания психолингвистики как науки) ключевым понятием отечественной психологии становится «деятельность», детально разработанное А. Н. Леонтьевым. Именно в эти годы устанавливается советская психологическая платформа под названием «теория деятельности». Эта психологическая теория, основой которой являлось сознательное действие, вызванное мотивом, направленное на цель и подверженное планированию и контролю, была с успехом признана официальной идеологией нашей страны и транспонирована А. А. Леонтьевым на область языкознания. Так появилась «теория речевой деятельности», которая фактически превратилась в синоним термина «психолингвистика» и на долгие годы стала олицетворять собой отечественный вариант этой науки. (В западной психологии понятие деятель-

ности всегда отождествлялось с понятием активности и не выделялось в отдельное научное направление).

70–80-е годы охарактеризовались повышенным интересом к понятию «личность». «Примечательно, что до второй половины 30-х годов предметные указатели к книгам по психологии, как правило, вообще не содержали термина “личность”» [315, с. 124]. Одной из ведущих стала пришедшая с Запада концепция самосовершенствования, личностного роста и развития индивидуума. В этой связи, и сама речь, и ее прикладные аспекты стали рассматриваться через призму человеческой личности. В нашей стране появились личностно-деятельностные (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) подходы к обучению и «личностно-центрированные» методики преподавания иностранных языков, например «Метод активизации возможностей личности и коллектива» Г. А. Китайгородской и некоторые другие.

90-е годы XX века и начало века нынешнего ознаменовались мощным развитием технологий воздействия на личность: всевозможных методов активного обучения, включая суггестопедические (где основной акцент делается на внушение), психотерапевтических и психокоррекционных техник, нейролингвистического программирования и т. п.

Все эти исторические этапы развития психологии как науки оказали свое, достаточно сильное влияние на формирование различных подходов и концепций описания речи (речь – поведение, речь – сознание, речь – деятельность). Эти подходы и концепции объясняются несомненной сложностью анализируемого феномена, а также самой природой его теоретического познания исследователями различных школ и научных направлений. Ни одну концепцию нельзя, видимо, рассматривать как непререкаемо и единственно правильную или в чем-то неверную. Все они имеют свои резоны и по-своему интерпретируют какие-то стороны, связи и основания описываемого явления. Эти стороны, связи и основания определены как временем разработок и уровнем развития науки на тот момент, так и разными исходными точками зрения исследователей, их пониманием психологической и психолингвистической природы явления, часто абсолютизируемой (например, «речь – это действие, т. е. поведение», «речь коррелирует с сознанием», «речь тождественна речевой деятельности»).

Важно отметить, что в разные периоды становления науки, несмотря на доминирование определенных понятий, существовали исследования и теории, намного опережающие свое время. К таким выдающимся трудам, безусловно, относятся работы И. М. Сеченова и И. П. Павлова по психофизиологии; Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о высших психических функциях; Л. М. Веккера о единой теории психических процессов; Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о связи формирования речи с развитием познавательных процессов в контексте общения; концепция интегративного подхода к «человекознанию» Б. Г. Ананьева; суггестологическая теория Г. Лозанова о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, и построенный на ней метод обучения иностранным языкам, и целый ряд других.

Краткий экскурс в историю был сделан для того, чтобы далее четче выразить наше понимание психологической и психолингвистической природы речи и, как следствие, представить наши взгляды на обучение иноязычной речи. Нашей задачей является также краткое описание в действии самой этой системы обучения, которая относится к области современных «высоких и тонких» обучающих технологий. Предъявляемая работа выросла из экспериментального, «клинического» материала, собираемого, анализируемого и практикуемого автором годами, что дает основания как оценивавшим ее специалистам, так и столкнувшимся с этой системой ученикам говорить о ее научной объективности.

Приведем, к случаю, высказывание ученицы И. В., 45 лет, прошедшей наш курс обучения как начинающей и написавшей о нем отзыв (по-русски и по-английски): «Вдруг, неизвестно как, каким-то чудесным образом, мы заговорили. Мы говорим как бы изнутри, как будто давно все знали и умели! Язык рождается в нас сам, где-то в глубине, исподволь. Это настолько уди-

вительно, что необъяснимо. – Suddenly, we began to speak. I do not know when, I do not know how. It's a miracle. We speak as if we knew how to do it long ago! The language comes out of my heart and very easily. It's unbelievable, I can't explain it». К этому можно только добавить, что слова эти были сказаны (и написаны!) по-английски всего лишь через 7 недель занятий, которые проходили всего трижды в неделю, по вечерам после тяжелого рабочего дня.

На самом деле, мы и взялись за написание этой книги, чтобы постараться объяснить это необъяснимое. Ведь каждый раз, начиная новый курс обучения, мы стремились именно к этой цели – помочь людям обрести язык так, как если бы он был для них родной, и, если это получается, значит, нам удалось нащупать верный путь и созданная нами система работает.

Глава II

Интегративная теория речи

Интегративная модель речи и ее связь с обучением

Приступая к описанию принятой нами модели речи, отметим ее комплексный, многосторонний и интегративный характер, ибо базирующаяся на данной модели система обучения иноязычной речи будет такой же комплексной и интегративной.

Итак, речь, прежде всего, имеет семиотический (знаковый) характер, что является ее *лингвистической стороной*. Это *языковой код*, действующая *языковая система*, то *средство*, при помощи которого человек мыслит и осуществляет *общение* с миром и другими людьми. Но, что очень важно, с другой стороны, речь – это еще и явление психики человека (личности), его высшая психическая функция, особый *психический процесс*.

Как психический процесс, речь связана со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как *когнитивные* (познавательные): сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, мышлением и воображением, т. е. с теми процессами, в ряду которых речь находится, вместе с которыми развивается и при помощи которых человек познает мир. В то же время, все эти процессы не просто влияют на порождение и развитие самой речи, содействуют и сопутствуют ей, но являются органическими речевыми составляющими. «Преобразованные под влиянием жизни в обществе, обучения и воспитания психические процессы человека» [289 – I, с. 655] получили название *высших психических функций*. К этим понятиям, введенным Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, относятся, например, произвольное внимание и память, логическое мышление. К ним же принадлежит и речь, представляющая собой сложный прижизненно (а мы бы сказали, и пожизненно) формирующийся системный психический процесс, имеющий биологическую основу, но социальный по происхождению [413, с. 735]. Совершенно естественно, что и все высшие психические функции между собой связаны.

Необходимо, на наш взгляд, добавить, что в последнее время наблюдается плодотворная тенденция обращения к идеям, уже давно высказанным классиками психологии, но почему-то незаслуженно игнорируемым в прошедшие годы. Мы имеем в виду идеи расширенного толкования сферы когнитивного и включения в нее аффективно-эмоциональных процессов: ощущений аффективного и эмоционального характера, собственно эмоций и аффектов, чувств и настроений. Так, С. Л. Рубинштейн утверждал, что «эмоции никак не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключаящие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство эмоционального и интеллектуального» [377, с. 552].

Помимо процессов эмоциональных в сферу когнитивного, познавательного, необходимо включать и процессы волевые. У С. Л. Рубинштейна мы находим и такое умозаключение. «Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом,

чувством и волей. Один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [377, с. 587].

Схожие мысли мы встречаем и у Л. С. Выготского. Еще в 1934 году он утверждал, что «отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии... Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления... сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни» [92, с. 18–19].

Познавательное содержание обнаруживается и в других психических актах – таких, как, например, эстетические переживания, что отразилось в теории когнитивной природы эмоций С. Шехтера. В последние годы усиленно разрабатываются также когнитивные концепции индивидуальных различий (М. Айзенк) и личности (Дж. Келли).

Мы полностью согласны с вышеописанной расширительной трактовкой познавательного и именно через ее призму будем рассматривать и описывать в дальнейшем механизмы речи и построенную на них систему обучения. Мы считаем, что все когнитивные процессы, и речь в том числе, имеют «эмоциональную» основу, что будет подробнее разбираться и обосновываться в последующих главах.

Кроме того, речь как средство и форма общения сопряжена с явлениями, о которых частично уже говорилось в аспекте когнитивности и которые регулируют общение и поведение человека с другими людьми. Такие явления обычно называют *психическими свойствами и состояниями личности*. Сюда также включаются чувства и эмоции, поскольку они входят в структуру не только любого познавательного психического процесса, но и всех свойств и состояний человека – таких, как воля и интерес, потребности и намерения, мотивы и цели, характер и темперамент, склонности и способности, знания и сознание. Все эти явления непосредственно связаны с речью, влияют на речь и формируют ее. Более того, и саму речь с полным правом можно назвать *психическим свойством человека* (в отличие, например, от обезьян), в котором, несомненно, отражаются его психические состояния.

Вместе с тем, личность не просто познает мир с помощью когнитивных процессов (и речи в том числе). Личность живет, действует и творит в этом мире и обществе, сознательно преобразуя их и себя, и, таким образом, речь включается в деятельность человека и сама по сути своей организации является *деятельностью*. Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность – это форма активности человека (всеобщей динамической характеристики живого), побуждаемая потребностью; совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный) [234, с. 303]. Речь как деятельность обладает той же структурой, т. е. имеет предметный мотив и цель (что сказать и для чего), представляет собой сумму действий (речевых) и вид активности, вызываемый потребностью (в общении, самовыражении, объяснении и т. д.). Помимо этого, речь, как и всякая деятельность, может состоять из таких последовательных фаз, как ориентировка, планирование, реализация плана, контроль (эти фазы впервые были определены Л. С. Выготским). Ведь в идеале, прежде чем что-то сказать, человеку необходимо сориентироваться в ситуации, спланировать свою речь и, произнося ее, проконтролировать сказанное. Существует мнение (хотя и спорное), что внутренние психические процессы, называемые высшими психическими функциями (а речь представляет собой как внешний, так и внутренний процесс), по происхождению и структуре являются деятельностями. «Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешние действия, – писал С. Л. Рубинштейн, – есть все основания говорить не только о внешнем, но и о внутреннем действии» [377, с. 18]. «Всякая деятельность, – продолжает эту мысль Р. С. Немов, – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций» [289 – I, с. 158]. Однако мы рассматриваем *деятельностную сторону речи только как одну из нескольких сторон целостного многогранного речевого*

явления. Потому что деятельность – это всегда совокупность осознанных действий и не может порой объяснить огромный пласт бессознательных речевых явлений: все то, что относится к области аффективного, эмоционального, чувственного, побудительного, интуитивного или просто неосознаваемого.

Кроме того (хотя правильнее было бы сказать изначально: ведь без физиологического фундамента не было бы возможно ничего из описанного выше и ничего из того, о чем разговор пойдет далее), речь, по природе своей, – явление *психофизиологическое*, в том числе *нейрофизиологическое*. Как пишет психофизиолог М. М. Кольцова, речь – это «результат согласованной деятельности многих областей головного мозга» человека [194, с. 19]. Различают *сенсорный* (восприятие речи, понимание того, что говорят другие) и *моторный* аспекты речи (собственно говорение, произнесение звуков речи самим человеком). Сенсорный и моторный аспекты речи теснейшим образом связаны между собой, но все же отличаются. За работу этих аспектов речи отвечают разные отделы (зоны) головного мозга. Так называемый центр сенсорной речи, или зона Э. Вернике, находящаяся у «правшей» в верхней височной части левого полушария, вырабатывает нервные связи, благодаря которым различные звуко сочетания связываются с целым комплексом сенсорных ощущений и образуют слова [194, с. 20]. Центр моторной речи, или зона П. Брока, локализованная в лобной части левого полушария, отдает команды артикуляторным органам, собственно и производящим речь; кроме того, в этом процессе участвуют и неречевые органы – дыхательный аппарат и мышцы брюшного пресса [194, с. 20]. Речь напрямую сопряжена с мышечной моторикой. Известный психиатр и невропатолог В. М. Бехтерев отмечал, что непосредственно с речью соединены движения рук. А великий русский физиолог И. М. Сеченов писал: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями» [403, т. I, с. 87; 194, с. 125]. Физиологические и нейропроцессы являются основой и неотъемлемой частью всей человеческой психики и деятельности, а значит, и речи.

Наконец, о речи можно говорить и как об особой форме человеческого поведения, т. е. как о речевом *поведении*. Поведение в традиции бихевиоризма понимается скорее физиологически – это любая измеряемая реакция организма, которая охватывает активность (деятельность): действия, реакции, движения, процессы, операции и т. д. [544, с. 86]. Отечественная психология определяет поведение как «внешние проявления психической деятельности человека» [106, с. 51], а мы бы сказали все-таки – его психической активности. Эти внешние проявления психической активности, однако, имеют несомненную биологическую (физиологическую) основу и являются неотъемлемой частью внутренних психических процессов, свойств и состояний человека: его эмоций и чувств, сознания и подсознания, способностей и интеллекта, характера и темперамента, потребностей и намерений, мотивов и целей.

Поведение, в том числе речевое, всегда обусловлено также социальными факторами – культурой, национальными особенностями, этикой, воспитанием, обучением, межличностным общением, – которые в процессе интериоризации становятся внутренними компонентами психических структур. Внешние проявления психофизиологических процессов в речевом поведении людей находят свое выражение, прежде всего, в фонетической стороне речи – в вибрации голоса, его тембровых модуляциях, увеличении или уменьшении громкости звучания речи, интонации, паузации, речевом темпе, скорости речевых реакций. Все это сопровождается экстралингвистическими факторами – мышечным напряжением или релаксацией, особым речевым дыханием, позой, жестами, движениями, мимикой, изменением цвета лица, выражением глаз и т. д. К более крупным актам речевого поведения относятся такие речевые действия, как, например, брань, нотация или похвала, выраженные определенными лексико-грамматическими и просодическими средствами.

В отечественной традиции действие является одновременно и основной единицей деятельности, и основной единицей поведения. Однако, с нашей точки зрения, деятельность и

поведение (в данном случае – речевое) как психологические феномены стоит разграничивать. Если деятельность всегда контролируется сознанием, то поведение может быть спонтанным, импульсивным, аффективным, сознанием не контролируемым. Как часто с уст людей произвольно слетают слова, о смысле которых они впоследствии жалеют; и как часто эти слова бессознательно оказываются окрашенными в агрессивные или просительно-уничтожительные интонации.

Мы также еще раз заостряем внимание на признании того факта, что эмоции глубоко проникают во все сферы речевых механизмов и функций, существенно затрагивают и активизируют их, являясь как бы пусковым приспособлением, приводящим их в действие. Мы подчеркиваем влияние эмоций на психофизиологические и когнитивные процессы, речевую деятельность и речевое поведение человека, его языковую и речевую способность, механизмы речевосприятия и речепорождения и в конечном итоге на реализацию самой знаковой (языковой) системы, а также на свойства и состояния личности, ее коммуникативные функции, общение и межличностные отношения, которые имеют самую непосредственную причастность к речи и рассматриваются нами как неперенные речевые составляющие. Передавая суть высказывания известного психолога В. П. Зинченко, можно отметить, что духовная (психическая) жизнь человека, органичной частью которой является речь, начинается не с обмена информацией, а с началом познавательного и одновременно страстного, аффективного, волевого действия, которое в конце концов ведет к действию интеллектуальному [154, с. 19].

Такое широкое понимание речи (*лингвистический код, языковая система, форма и средство общения, психический и психофизиологический процесс, деятельность и поведение, а также особое свойство личности*) и помещение ее в обширный контекст указанных выше психологических явлений отличает наш подход при рассмотрении устройства речи от уже имеющих. Подчеркнем, что все описанные речевые стороны «работают» интегративно, составляя единое целое, а представленный нами многофакторный анализ речи, с разложением ее на отдельные грани и составляющие, необходим для глубинного проникновения в суть явления с целью построения адекватной системы обучения иноязычной речи.

Мы считаем, что построение подобной *интегративной модели речи* целесообразно, в первую очередь, с указанных практических позиций. Такая модель позволяет наглядно представить все речевые стороны, как внешние, так и внутренние, которые необходимо развивать в обучении и на которые можно влиять при помощи особых технологий. Более того, признание речи не только языковой системой, но и органической составляющей психики и физиологии человека, его деятельностью и поведением, предоставляет возможность использовать целый арсенал специальных *психологических тренингов*, целенаправленно воздействующих на каждую из описываемых речевых граней в процессе обучения иностранным языкам.

О сознательном и бессознательном в языке и речи

Самым общепринятым подходом к речи в отечественной науке и практике является деятельностный, от которого мы не отказываемся, но рамки которого раздвигаем. Вслед за С. Л. Рубинштейном [377] и И. А. Зимней [151, с. 89] мы считаем, что психика (психические процессы, свойства и состояния личности) и деятельность – это «суть единство, но не тождество»: психическое развивается и формируется в деятельности; деятельность побуждается, обуславливается и регулируется психическим (эмоциями, чувствами, потребностями, мыслью, воображением, сознанием, способностями...). В единстве, но не в тождестве с психикой состоят также психофизиология и поведение человека. Психофизиология относится к функционированию биологических структур человека, его головного мозга и нервной системы в симбиозе с психикой, а поведение является сугубо внешней реакцией на стимулы внутренней психической активности. Говоря о речи даже в психологическом плане, нельзя забывать и о ее основной, лингвистической (языковой), составляющей.

Соглашаясь с С. Л. Рубинштейном в вопросе о неразрывности сознания и деятельности, а также единства сознания и речи, необходимо заметить, что в речи присутствует, однако, огромный пласт *бессознательных явлений*. Причем этот пласт затрагивает не только психическую, но и собственно языковую часть речи, в которой это психическое отражается. На этот факт, в частности, неоднократно указывали многие великие языковеды прошлого. Так, хорошо известна идея В. фон Гумбольдта о бессознательном развитии языка. «Язык возникает из таких глубин человеческой природы, – писал Гумбольдт, – что в нем никогда нельзя видеть намеренное произведение, создание народов. Ему присуще очевидное для нас, хотя и необъяснимое в своей сути самодеятельное начало, и в этом плане он вовсе не продукт ничьей деятельности, а непроизвольная эманация духа, не создание народов, а доставшийся им в удел дар, их внутренняя судьба. Они пользуются им, сами не зная, как его построили» [10, с. 67]. Согласно Гумбольдту, язык неотделим от человеческой культуры, но по сравнению с другими видами культуры язык наименее связан с сознанием. «В беспорядочном хаосе слов и правил, которое мы по привычке именуем языком, – продолжает Гумбольдт, – наличествуют лишь отдельные элементы, воспроизводимые – и при том неполно – речевой деятельностью... Расчленение языка на слова и правила – это лишь мертвый продукт научного анализа» [10, с. 69]. По мнению Н. В. Крушевского, ученика И. А. Бодуэна де Куртене, «язык представляет нечто, стоящее в природе совершенно особняком: сочетание явлений физиологически-акустических, управляемых законами физическими, с явлениями бессознательно-психическими, которые управляются законами совершенно другого порядка. Отсюда один из самых существеннейших вопросов: каково отношение этих двух разных начал – физического и бессознательно психического ...?» [84, с. 112]. Д. Н. Овсяннико-Куликовский, «идя за Потебней, по торной дороге, им проложенной», отмечал, что слово есть «ассоциация содержания (представления, понятия и т. д.), данного в светлой точке сознания, с звуковым комплексом ... и с грамматической формой, которая, пребывая в сфере бессознательной, апперцептирует содержание известною грамматическою категорию (существительным, глаголом и т. д.)» [84, с. 105–106]. На такие бессознательные явления, как интуиция и чувство языка, обращал самое пристальное внимание Л. В. Щерба. Он проявлял глубокую убежденность в том, что если у исследователя нет «языкового чутья», то тогда «серая масса фактов безмолвствует» [84, с. 155].

К речевому бессознательному относятся также аффекты и эмоции, эмоциональное заражение и эмпатия, неосознанные переживания личности, ее стремления и чувства. Они видоизменяют не только психическую сторону речи: например, ориентировку, планирование, контроль и т. д., но и языковую сторону речи: фонетическую (интонацию, ритм, темп, тембр, фразовые ударения, паузы), лексическую (подбор слов), грамматическую (например, эллип-

сисы, деграмматизированные формы высказывания), семантическую (модальность). Приведем по этому случаю, мысли некоторых современных языковедов. Так, например, говоря о синтаксических изменениях, которые происходят под воздействием эмоций, *Р. Н. Knapp* пишет: «В языке под влиянием эмоций происходят разнообразные формальные изменения. Это – нарушение грамматической структуры, сдвиг грамматических времен, повторы, риторические вопросы и прочие изменения лингвистических средств» [525, с. 14]. Отмечая проявление эмоций на лексическом уровне, Э. А. Нушикян указывает, что «эмоциональные коннотации обнаруживаются и распознаются в тексте благодаря эмоционально-оценочным прилагательным, существительным, глаголам, содержащим оценку в своей семантике» [295, с. 47]. Ярче всего взаимодействие психической и языковой сторон речи проявляется, пожалуй, на фонетическом или, точнее, фонопросодическом уровне; причем не просто проявляется – это психическое оказывается буквально инкорпорировано в языковое. Например, гласные, а часто и согласные, несут на себе отпечаток слоговых тонов, фактора ударности и неударности слога в слове, той или иной интонационной нагруженности, относящейся к дифференциации коммуникативных типов фраз, к выражению завершенности и незавершенности высказывания, а также к модальным и эмоциональным проявлениям в речи. При этом происходят сложнейшие структурирования признаков, ответственных за те или иные сегментные, просодические, модальные и эмоциональные дифференциации. Признаки эти инкорпоративны, они как бы наслаиваются друг на друга, проникают друг в друга и в одно и то же время синкретичны по своему действию – сразу работают не на одно различие, а на два, три или даже больше. Так, например, если на гласном или согласном сегменте свои «отметины» оставляют какие-то просодические дифференциации (тоны, интонации, эмоциональные и модальные проявления), то эти «отметины» также направлены и на сегменты (образуют аллофоны), и на те просодии, знаками которых они являются. Можно сказать, что модификации сегментов являются результатом разного рода просодических наложений, следствием стяжения слогов в слова, слов в ритмические группы (синтагмы), предикативного превращения синтагм во фразы, сверхфразовые единства и тексты. Тексты реализуются говорящими в разных темпах, с различной модальной и эмоциональной окраской, и эта психическая причина вызывает лингвистические следствия – акустически деформирует звуковые единицы всех уровней [391, Ч. 1, с. 27].

О важности учета эмоциональных и иных психических факторов в речи может говорить тот факт, что при создании искусственной звучащей речи – машинном ее моделировании, которым долгие годы занималась автор данной публикации [391], аудиторами-носителями языка (во время психолингвистических экспериментов на восприятие) «годными», т. е. принадлежащими к определенной языковой системе, признавались только те искусственно созданные звуковые реализации (слова и фразы), которые представлялись аудиторам эмоционально или модально окрашенными.

Возвращаясь к естественной речи, нужно отметить, что эмоциональное и неосознанное воздействует также на невербальные компоненты коммуникации, включенные в речь (мимику, жесты, фонации типа междометий и т. п.).

Известно к тому же, что речь неразрывно связана с мышлением. Пытаясь отделить язык от речи и полагая, что лишь в нем одном можно найти строгую безупречную систему, а речь преходяща и неустойчива, Ф. де Соссюр в свое время писал: «Взятое само по себе мышление похоже на туманность, где ничто четко не разграничено. Предустановленных понятий нет, равным образом как нет никаких различий до появления языка ... Звуковая субстанция не является ни более определенной, ни более устоявшейся, нежели мышление. Это – не готовая форма, в которую послушно отливается мысль, но пластичная масса, которая сама делится на отдельные части, способные служить необходимыми для мысли означаемыми» [421, с. 144–145]. И тем не менее, добавим мы, все это вместе и составляет речь. Говоря о связи языка с мышлением, необходимо выделить, пожалуй, один из самых главных выводов, к которому

пришла современная наука и который находит свое отражение в речи. А вывод этот заключается в том, что «едва лишь десятая часть ежедневного процесса мышления человека производится сознательно, остальная же мыслительная деятельность осуществляется на подсознательном уровне. Так называемое сознательное мышление является лишь вершиной айсберга, поднимающегося из темных глубин океана... Между тем в этой-то тьме и полутенях совершается громадная работа, и ее результаты, когда это нужно, врываются в световой круг, называемый сознанием» [432, с. 58].

К бессознательным явлениям речи можно отнести и подпороговое восприятие (на котором построены многие методики внушения – в частности, нейролингвистическое программирование), а также тот привычный неосознанный автоматизм, с которым человек оперирует языковыми средствами, включая орфоэпию, усваиваемую человеком совершенно произвольно. Как правило, если язык для него родной, он может задуматься над тем, что сказать, но не над тем, как это сделать с точки зрения фонетики или грамматики. Если человеку удастся овладеть речью на иностранном языке как родной или хотя бы довести ее до уровня автоматизма, то в его голове как бы включается надежный «автопилот», управляющий речевыми действиями. Но стоит только нарушить эту автоматическую работу подсознания, как в сознании поселяется напряженность, и человек начинает совершать речевые ошибки.

Все вышесказанное объясняет отчасти, почему мы расширяем понятие «речевой деятельности», предпочитая ей иной, интегративный, вариант теории речи, но подробнее мы поговорим об этом дальше.

Теория речевой деятельности и интегративная теория речи

Итак, выводя речь за рамки понятия «речевая деятельность», а психолингвистику за рамки понятия «теория речевой деятельности», прибегнем к чуть более детальному объяснению такой точки зрения.

Согласно А. Н. Леонтьеву, основателю деятельности теории, деятельность – это специфическая форма активности человека по познанию и преобразованию окружающей действительности. Деятельность представляет собой совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный). Деятельность побуждается потребностью и регулируется сознанием [234, с. 303; 76, с. 32].

По А. А. Леонтьеву, речевая деятельность представляет собой «вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.)... Речевая деятельность, – согласно данной концепции, – психологически организована подобно другим видам деятельности, т. е. с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой – состоит из нескольких последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль...). Речевая деятельность может выступать или как самостоятельная деятельность со специфической мотивацией, составляющими которой являются речевые действия (имеющие цель, подчиненную цели деятельности) и речевые операции (варьирующиеся в соответствии с условиями), или в форме речевых действий, включенных в ту или иную неречевую деятельность» [227, с. 412]. В сущности, под речевой деятельностью, согласно А. А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи, и такое понимание является в нашей стране фактически общепринятым.

Считается, что деятельность имеет сложное иерархическое строение, называемое «макроструктурой деятельности». Ее «слои» принято располагать «сверху вниз»: сначала выделяется уровень особых видов деятельности (например, профессиональной, общественной, коммуникативной и т. п.), далее следует уровень действий, за ним – уровень операций и, наконец, замыкает эту «пирамиду» самый низший уровень психофизиологических функций [106, с. 101]. В речевой деятельности, по аналогии, предполагается, что «сверху» находится все, что связано с планированием и контролируется сознанием (речевые действия, речевые акты), «ниже» располагаются операции в виде автоматических речевых навыков, а уже в самом «низу» отводится место психофизиологическим функциям речи, которым предназначена неприметная «операционно-техническая» (термин Ю. Б. Гиппенрейтер) роль. Главным признается все сознательное, плановое, контролируемое, мотивированное, целенаправленное. Все остальное призвано выполнять лишь служебные функции, подчиненные руководящим сознательным действиям.

Нам, однако, такой подход представляется несколько прямолинейным и механистичным, ибо человек – не робот, и его деятельность, на наш взгляд, – это, скорее, не иерархия, а взаимосвязанная и взаимообусловленная система, в которой все ее компоненты оказываются в равной степени важны. Так, для плодотворной деятельности совершенно необходимы не только мотив, цель и план, но и четкая работа физиологических и психических процессов, хорошее психическое состояние человека – иными словами, помимо желания и продуманного плана, человек должен быть здоров, находиться в хорошем настроении, и к тому же ему не плохо иметь и соответствующие способности. Все сказанное в равной степени относится и к речи – при определенных физических и психофизиологических нарушениях речь порой вообще не возможна, а недоразвитие психических процессов влияет и на ее развитие, и на ее качество, также как влияет на это и психическое состояние человека. При обучении речи важным является все, а именно не только так называемый «высший» деятельностный аспект, но и тот психический и физиологический, традиционно ставящийся несколькими «этажами» ниже первого.

Для развития и формирования речи, ее обучения и коррекции необходимо воздействовать на все психические и физиологические структуры, причем не «сверху вниз» (при таком подходе до самого нужного, находящегося, по мнению приверженцев иерархической структуры деятельности, где-то в подвале ее «многоэтажного здания» или у подножия ее «лестницы», можно и не добраться), а одновременно – системно и интегративно.

Если сказать коротко, идеологией деятельности является действие, которым руководит сознание. Нам думается, однако, что не все действия человека, как внешние, так и особенно внутренние (причем не только психофизиологические, «операционально-технические») человеком осознаются, и в этом случае следует, пожалуй, говорить не столько о деятельности, сколько об активности. Подчеркнем, что деятельность – это особый вид активности, всегда осознанный и целенаправленный. Но «кроме открыто признаваемых нами причин, стоящих за нашими действиями, существуют еще тайные причины, в которых мы не способны признаться даже самим себе. Большинство наших действий обусловлено скрытыми двигателями, ускользающими от нашего наблюдения, и даже самый тонкий аналитик в состоянии подметить лишь небольшое число бессознательных двигателей, которым он повинует» [432, с. 58]. Причем именно эти двигатели чаще всего и бывают «руководящими», и их никак нельзя назвать лишь «технически-операциональными». Таких скрытых, бессознательных двигателей очень много в речи. Взять хотя бы процессы речевосприятия и речепорождения – когда мы слышим родную речь, мы просто ее понимаем, поскольку она окружает нас с детства, а когда говорим на родном языке, мы не осознаем, как мы это делаем и что при этом происходит: речь рождается сама как бы «на кончике языка», и это воспринимается настолько естественно, что даже не кажется чудом. Эти явления невозможно объяснить только сознательными действиями и навыками, перешедшими в автоматизм. Так, родители, несомненно, помогают ребенку овладеть речью, но не всегда это бывает спланировано и целенаправленно – по большому счету ребенок овладевает речью сам и чаще всего бессознательно. А как объяснить через сознательное действие процесс стихотворчества, когда поэтические строки, как летящие образы, возникают сами собой и также незаметно стремятся исчезнуть? Спланированное стихосложение – это никак не поэзия, не искусство, а ремесло. Искусство вообще не подвластно ни цели, ни плану, ни контролю.

Нам представляется, что более правильным было бы употребление термина «деятельность» в следующих значениях. Во-первых, в гумбольдтовском его понимании – том, что великий философ называл *energeia* и под которым подразумевал проявление не только внешних, осознанных действий, но и внутренних – интуитивных и бессознательных (в этом смысле термин «деятельность» фактически синонимичен термину «активность»). Во-вторых, термин «деятельность» может вполне справедливо употребляться как название одного из разделов или направлений психологической науки. И, наконец, в-третьих, он может служить в качестве синонима слов «работа» или «функционирование». Все сказанное в равной степени может быть отнесено и к термину «речевая деятельность». В предлагаемой нами объяснительной модели речи деятельность представляет, прежде всего, лишь одну из описанных речевых граней.

Теория деятельности (в наши дни об этом можно говорить открыто) являла собой продукт советской психологической идеологии, когда научный поиск требовалось вести «сверху вниз», преувеличивая роль «коры» в ущерб «подкорке», сознания (с его планированием и контролем) в ущерб бессознательному, активного действия в ущерб пассивным формам психических и физиологических процессов. Эту мысль, с которой мы полностью согласны, удачно высказал В. С. Магун в предисловии к книге Л. М. Веккера «Психика и реальность: единая теория психических процессов» [80, с. 9]. Однако, прежде всего, мы абсолютно солидарны в данном убеждении с самим Л. М. Веккером, «работы которого трудно представить вне полемики (часто скрытой) ... с господствовавшими в советской психологии представлениями, с архетипами ... советского психологического мировоззрения» [80, с. 9].

В работах Л. М. Веккера «красной нитью» проходит идея о целесообразности «разведения» в составе ментальной реальности исходных (элементарных) и производных (более сложных) образований и изучения психологических явлений «снизу вверх» [80, с. 9]. Мы также считаем, что «здание науки» следует строить «снизу», с фундамента, но «здание» это, по нашему мнению, обязательно должно быть пространственным и объемным. Поэтому в нашей книге «красной нитью» проводится мысль о необходимости «разведения» всех указанных выше сторон речи с целью их многофакторного анализа. Исходя из практических задач нового времени, в частности создания высоких и тонких технологий обучения иностранным языкам, мы предлагаем построить иную речевую модель – не в виде многоэтажной пирамиды (возводить которую традиционно полагалось с «крыши»), а объемную, многогранную модель речи, где каждая ее грань в равной степени важна и доступна для исследования и целенаправленного на нее воздействия в процессе обучения.

Чтобы выполнить такую задачу, мы не можем оставаться только в рамках теории деятельности, т. к. она является лишь одной из многих психологических теорий, выработанных научной мыслью человечества. Каждая из психологических теорий имеет рациональное зерно, но предлагает интерпретацию явлений (в том числе речи) только с какой-то отдельной стороны. Так *бихевиоризм* описывает все с точки зрения поведения, *динамическая психология* выдвигает на первый план теорию аффектов и эмоций, *гуманистическая психология* делает акцент на теории личности, *гештальт-психология* изучает психику с точки зрения целостных структур – гештальтов, а *когнитивная психология* ставит во главу угла действие познавательных процессов и т. д. Нам могут возразить, что все теории включают в свой понятийный арсенал практически полную гамму психологических явлений. Это действительно так, проблема заключается в разной расстановке приоритетов и в том, какую объяснительную модель каждая из этих теорий, согласно господствующему в ней психологическому понятию (ставшему «знаменем» той или иной школы), выбирает для интерпретации психологических феноменов. Так, например, бихевиоризм рассматривает не только внешние, но и внутренние психические процессы через призму поведенческих реакций или поведений особого рода, а теория деятельности находит в этих процессах все признаки деятельности. Имеются ли для этого основания? Да, имеются. Можно ли, в таком случае, назвать речь *поведением*, как это делает бихевиористская школа, *когнитивным процессом* как принято в когнитивной психологии, *деятельностью* как утверждает теория деятельности? Несомненно. Можно ли считать речь *психофизиологическим процессом*, как постулирует психофизиология, трактовать ее в ракурсе *внутренних драйвов* и *эмоций*, как предпочитает динамическая психология, или в свете *личностных характеристик*, как свойственно психологии гуманистической? Да, можно. Проблема заключается в том, что каждый отдельно взятый такой подход неизбежно будет ограниченным и односторонним, ибо *речь как сложный психологический, а точнее психолингвистический, феномен совмещает в себе все эти психологические аспекты*, которые к тому же взаимопроникаемы и взаимообусловлены. Речь является и первым, и вторым, и третьим, и четвертым, и пятым одновременно, не говоря уже о самой главной, *лингвистической*, ее стороне. Поэтому мы и предлагаем иной – комплексный, многофункциональный подход, рассматривающий речь во всей полноте и многогранности ее аспектов и функций. Такой подход можно назвать *«интегративной теорией речи»*.

Совершенно несправедливо, на наш взгляд, было бы отринуть завоевания общепризнанных, но таких разных психологических школ, ибо каждая из них обладает своей несомненной ценностью. Более того, для построения многомерной психолингвистической модели речи нам просто необходимо использовать лучшие достижения всех психологических направлений, переосмыслить их и интегрировать в единую целостную теорию.

Мы убеждены в том, что настал, наконец, момент начать отступать от сформировавшихся стереотипов и стандартных установок, догматических и конформных решений. Мы ратуем за развитие новой психологической школы, соответствующей новому времени демократизации

и всемерной интеграции, которое закономерно охватывает и область науки. Название такой научной школы может звучать как *«интегративная психология»*, и хотя этого термина нет пока практически ни в одном психологическом словаре, ростки такого направления психологии уже отчетливо видны и активно развиваются, в частности, в области *«интегративной психотерапии»* [358].

Эти вехи времени начинают просматриваться и во все увеличивающемся количестве идей и цитат из зарубежных источников в современных работах отечественных психологов и психолингвистов. Правда, по большей части, инородные идеи все же пока стараются приспособить под старый понятийный аппарат, а иногда используют и в полном отрыве от общей системы: отдельные мысли либо просто вырезаются из контекста соответствующей теории, либо их оказывается невозможным подогнать под устоявшиеся взгляды. Так, в частности, в работах по речевой деятельности фундаментальные положения, взятые из зарубежных школ об эмоциях и психофизиологических процессах, т. е. то, что в теории деятельности числится за «низшим» уровнем психологических явлений, часто оказываются никак не «состыкованными» с уровнем «высшим», т. е. уровнем осознанных и спланированных речевых действий.

«Интегративная психология» предполагает, по нашему убеждению, не механистическое соединение разнородных теоретических постулатов, что характерно для эклектического подхода к науке, а концептуальный синтез ключевых понятий различных психологических школ и систем. Причем в нераздельный комплекс таких понятий непременно должно включаться (и выводиться на первый план) и то понятие, которое разрабатывается при помощи данного «холистического» психологического аппарата. В нашем случае составной и неотъемлемой частью «интегративной психологии» является *«интегративная теория речи»*, способная, на наш взгляд, расширить границы современной психологии и психолингвистики.

Глава III

Психолингвистика: новое время – новый взгляд

Психолингвистика или лингвистическая психология – концепция единой науки

В этой главе мы представляем *междисциплинарный взгляд на психолингвистику как современную науку, рассматривая ее, в духе нового времени, в концептуальном синтезе с психологией речи.*

Нам созвучны слова А. А. Леонтьева, который еще на заре психолингвистики говорил, что «возможна в сущности не одна, а множество психолингвистик, отвечающих различным пониманиям языка, психики и структуры процесса коммуникации» [440, с. 6]. В этой работе мы предлагаем свою версию подходов к данной науке.

С одной стороны, психолингвистика появилась на свет как новый исторически закономерный виток в сближении лингвистической и психологической наук, с другой же – как отклик на настоятельные требования целого ряда смежных с ней дисциплин, (таких как педагогика, дефектология, медицина (включая нейрофизиологию и психиатрию), криминалистика, политология, наука о массовой пропаганде, коммуникации и рекламе, военная и космическая инженерия и многих других), помочь им в решении прикладных задач, связанных с речью [222, с. 21]. Тем не менее, она приобрела, по большей части, не практический, а сугубо теоретический характер и оказалась разобщенной на два лагеря – психологический и лингвистический. Более того, несмотря на все призывы к единению, эта наука трактуется языковедами все же лингвистически, и все, что не вмещается в узкие рамки такого понимания, выводится ими в зону психологии речи.²

И если отечественная лингвистическая традиция подчеркивает в психолингвистике языковедческое начало, определяя ее как «науку, изучающую процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка» [238, с. 404], то А. С. Ребер (A. S. Reber) – автор одного из самых авторитетных американских психологических словарей – подчеркивает, что психолингвистика как постоянно развивающаяся научная отрасль представляет собой неотъемлемую часть психологии; в широком смысле психолингвистика занимается всеми вопросами, имеющими отношение к речевым явлениям любого рода. Подотрасли психолингвистики, отмечает он, включают проблемы овладения речью и обучения речи, психологию чтения и письма, билингвизм, прагматику как науку о функционировании языковых знаков в речи, теорию речевых актов, вопросы грамматики, взаимоотношения речи и мышления и т. п. В связи со всеобъемлющим характером речевой деятельности и речевого поведения человека, говорит А. С. Ребер, психолингвистика полноправно вторгается и в иные, смежные с собой области, например, такие, как когнитивная психология, психология памяти и других познавательных процессов, наука о переработке информации, социолингвистика, нейрофизиология, клиническая психология и т. д. [544, с. 615].

Схожий в основных чертах подход к психолингвистике мы встречаем и в отечественном учебнике «Общая психология» под редакцией Е. И. Рогова, где предлагается следующее пони-

² Автор в своей работе никоим образом не пытается критиковать что-либо или кого-либо – это дело не благодарное, ибо не существует таких точек зрения, в которых не содержалось бы зерно истины. Она лишь, основываясь на многолетнем научном и практическом опыте, старается предложить и обосновать свой собственный взгляд на указанные проблемы, расширив в соответствии с новым временем имеющиеся представления как об объекте, так и предмете исследования.

мание этого вопроса: «Если язык – объективная, исторически сложившаяся система кодов, предмет специальной науки – языкознания (лингвистики), то речь является психологическим процессом формулирования и передачи мысли средствами языка. Как психологический процесс речь является предметом раздела психологии, называемым «психолингвистикой» [297, с. 266].

Часто между психолингвистикой и психологией речи фактически ставится знак равенства. Такой подход мы встречаем у многих не только прошлых, но и современных исследователей, авторов научных трудов и справочных изданий. Так, например, один из последних академических справочников «Современная психология» под редакцией В. Н. Дружинина (1999) констатирует, что в настоящее время отмечается «мягкое» и свободное использование терминов «психолингвистика», «психология языка» и «психология речи» и что в материалах, публикуемых под данными рубриками, обсуждаются практически идентичные проблемы [415, с. 266]. В справочнике говорится, что «такая терминологическая неустойчивость не случайна – она отражает смену научных представлений... и в большой мере связана со сближением или, напротив, противопоставлением основных понятий – языка и речи» [415, с. 266]. В нем приводятся исторические факты того, что вплоть до XX века сохранялось целостное рассмотрение речевой способности человека, восходящее к идеям В. Гумбольдта и В. Вундта, когда ученые тесно связывали речь и язык, и понятия «психология речи» и «психология языка» употреблялись синонимично. С разграничением Ф. де Соссюром языка и речи (речь он считал явлением преходящим и неустойчивым, а язык – явлением социальным с системной организацией) психология речи была строго отделена от языка и последний передан в ведение лингвистики. «Однако, – отмечается далее в справочнике, – установленные рамки оказались, безусловно, тесными для сколько-нибудь полного и непредвзятого исследования речевой способности человека... В 50-е гг. нашего века преграды между исследованиями языка и речи были преодолены. Возникла психолингвистика – отрасль науки, направленная на сближение и соединение лингвистических и психологических данных... В терминологическом же плане все исследования, которые прежде относились к кругу психологии речи или языка, квалифицируются теперь как психолингвистические» [415, с. 266].

Для подобных точек зрения, на наш взгляд, имеются самые веские основания, поскольку часто, особенно в экспериментальных условиях, провести четкую границу между этими дисциплинами, т. е. психолингвистикой и психологией речи, бывает невозможно.

Признавая право на жизнь всех вышеописанных мнений, мы подчеркиваем, что наша работа по исследованию речи и созданию системы ее обучения является симбиозом теории, эксперимента и практики. Поэтому она проводилась комплексно, как в русле психологии речи (в контексте общей психологии), так и в русле психолингвистики, понимаемой нами расширенно – как концептуальный синтез обеих наук. Здесь хотелось бы вспомнить мудрые слова А. А. Потебни, украинского и русского филолога и философа, который еще в середине 50-х годов XIX века также приветствовал «сближение языкознания с психологиею, при котором стала возможна мысль искать решения вопросов о языке в психологии и, наоборот, ожидать от исследований языка новых открытий в области психологии, возбуждая новые надежды...» [329, с. 45]. А. А. Потебня мечтал о создании науки, которая называлась бы «лингвистической психологией». Казалось бы, психолингвистика явилась на свет как воплощение ожиданий и чаяний ученого. Но, к сожалению, в связи с логичным и общим для последующего этапа истории развитием разных дисциплин не вширь, а вглубь, доскональной их детализацией отечественная психолингвистика оказалась зажатой, по большей части, все в тех же в узких рамках языкознания. И как бы не хотелось поверить в замечательные слова в справочнике по психологии под редакцией В. Н. Дружинина о соединении в психолингвистике лингвистических и психологических наук и в выдвинутый там тезис, что разделение «речь – объект психологии, язык

– лингвистики» в настоящее время теряет свою силу, на деле (в силу устоявшихся традиций обеих наук, особенно языкознания) такое положение до сих пор остается спорным.

Наша работа – это попытка сделать данный тезис былью. Она навеяна свежим дыханием времени и связана с настоятельными требованиями жизни: приблизить, по возможности, теоретическую психолингвистику к реальному человеку. Это стало вероятным лишь в результате ее закономерного расширения в сторону психологии, их синтетического, но естественного слияния, что позволило максимально раздвинуть границы исследования и свободно и непредвзято рассматривать такое сложное, многогранное и многоплановое явление, как речь.

Нам кажется, что термин А. А. Потебни «лингвистическая психология», с таким провидением предсказанный им еще 150 лет назад, оказался как никогда актуальным в наши дни и наиболее точно и полно раскрывает суть нашей работы. Впрочем, и термин психолингвистика, в широком его понимании, тоже вполне органично отражает ее содержание.

Психолингвистика представляется нам наукой воистину междисциплинарной, основной задачей которой является комплексное, интегративное изучение речи – во всей многогранности ее лингвистических и психических сторон.

Об определении психолингвистики, ее объекте и предмете

Говоря об имеющихся определениях психолингвистики, необходимо напомнить, что долгое время ее синонимом в нашей стране была «теория речевой деятельности», родоначальником которой признан А. А. Леонтьев. Одно из его определений 60-х годов, в котором говорится, что «предметом психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [222, с. 18], и послужило, собственно, причиной такого синонимичного употребления терминов. Понятие «речевая деятельность» стереотипно входит в абсолютное большинство существующих отечественных определений психолингвистики.

Обратимся к ряду иных определений психолингвистики, встречаемых как в нашей, так и в зарубежной литературе. Если не фиксировать внимание на самых общих и всеобъемлющих дефинициях, часто попадающихся на Западе и в стиле бихевиоризма – таких, как, например, у А. С. Ребера, который считает, что «в широком смысле психолингвистика занимается всеми вопросами, имеющими отношение к речевым поведениям любого рода» [544, с. 615], то одна из самых кратких и отмечающих, в какой-то мере, ее прикладной характер – принадлежит С. М. Эрвин-Трипп и Д. И. Слобину (S. M. Ervin Tripp & D. I. Slobin). Они определили психолингвистику как «...науку об усвоении и использовании структуры языка» [524, с. 435]. Данное определение достаточно поверхностно и механистично, если принять к сведению все обсуждаемое выше, ибо усвоить и использовать структуру языка человек может и словно робот, однако речью это ни в коей мере не станет.

Как отмечалось выше, отечественная психолингвистика практически вся без исключения продолжает традиции «речевой деятельности», с точки зрения которой и даются определения самой психолингвистики и, таким образом, по нашему мнению, сужается как ее предмет, так и сам объект. Так, А. А. Леонтьев утверждает, что «объектом психолингвистики, *как бы его ни понимать, всегда* (курсив наш. – И. Р.) является *совокупность речевых событий или речевых ситуаций*» [222, с. 16]. Здесь, несмотря на стремление автора определения к широкому обобщению, объект психолингвистики представлен лишь во внешнем и достаточно узком плане. «Речевое событие» и «речевая ситуация» (как и любое событие и ситуация) – это всегда уже внешний результат, но ему предшествуют и в него включаются внутренние процессы – такие, как восприятие и порождение речи на глубинных психофизиологическом и психическом уровнях, и это тоже, по нашему мнению, а может быть в первую очередь, является объектом психолингвистики.

Кроме того, психолингвистика в трактовке языковедов, делая все больший поворот в сторону «антропоцентризма» [19, с. 62], т. е. человека, остается тем не менее достаточно традиционной «языковой», т. е. повернутой в направлении знака и абстрагированной от человека областью знаний. В качестве иллюстрации такого утверждения приведем следующее определение. Так, Е. С. Кубрякова пишет: «В психолингвистике ... в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании, с другой» [208, с. 18]. В данном определении вновь фигурируют всего две стороны – речевая деятельность (хотя и представленная в развернутой формулировке) и язык.

«Предметом психолингвистики, – говорится в работе Б. Е. Арамы и А. М. Шахнаровича, – является изучение природы и структуры языковой способности и ее реализации в речевой деятельности, взаимосвязей языка как системы с языковой способностью человека, обеспечивающей «жизнь» этой системы» [19, с. 63]. Это определение кажется нам намного удачнее, если бы языковая способность как предмет психолингвистики не рассматривалась здесь скорее лишь лингвистически и не ограничивалась опять-таки рамками речевой деятельности.

Наконец, остановимся на одном из последних определений А. А. Леонтьева, который пишет: «Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой» [222, с. 19]. Данное определение мы могли бы принять практически полностью, если бы заменили в нем термин «речевая деятельность» на более широкий и емкий термин «речь», в котором речевая деятельность, по нашему мнению, занимает хоть и достойное, но не единственное место. Ведь, в сущности, под речевой деятельностью, согласно А. А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи.

Как мы уже не раз отмечали, с «деятельностной» трактовкой речи (ни в коей мере полностью не отвергая ее) мы согласны лишь частично. Напомним, что в русле нашего расширенного междисциплинарного исследования мы рассматриваем речь не только как *речевую деятельность и средство общения, но и как высшую психическую функцию человека, его психический и психофизиологический процесс*. Неоднократно сформулировав в своих работах данное определение, мы с удовлетворением обнаружили в одном из последних изданий трудов Л. М. Веккера (выдающегося отечественного психолога, вынужденного эмигрировать в свое время в США, но, к счастью, активно печатаемого в нашей стране теперь) дефиницию речи, во многом перекликающуюся с нашими собственными взглядами и идеями. В данном издании под названием «Психика и реальность: единая теория психических процессов» Л. М. Веккер подчеркивает, что «*речь как средство общения, акт деятельности и психический процесс* (курсив наш. – И. Р.), т. е. как тесно связанные между собой три аспекта речи... до недавнего времени изучались порознь» [80, с. 610]. Далее он пишет, что «современная наука – это является одним из ее существенных достижений – позволяет охватить единым концептуальным аппаратом все три аспекта речи» [80, с. 610].

Именно эту задачу, рассматриваемую Л. М. Веккером как наиболее актуальную и которую мы сами поставили перед собой, приступая к данному исследованию, мы и стараемся решить в нашей работе. С теми лишь оговорками, что мы рассматриваем речь не только как психический, но и психофизиологический процесс (ведь хотя эти процессы и напрямую связаны, тем не менее несколько отличны: психофизиология изучает психику в единстве с ее нейрофизиологическим субстратом), а также не как акт деятельности, что подчеркивает некоторую единичность речевого действия, а просто деятельность или даже особого рода активность, ибо речь может быть не только внешней, но и внутренней, на акты плохо разделяющейся, и в речи присутствует множество механизмов, на уровне сознания не работающих. Кроме того, мы считаем возможным рассматривать речь также как особого рода (речевое) поведение человека и психическое свойство его личности. В своем подходе к речи мы выдвигаем тезис *единства семиотической системы, психики, психофизиологии, поведения и деятельности*. Таким образом, мы пытаемся «охватить единым концептуальным аппаратом» не три, а по крайней мере пять аспектов речи, причем с подасpekтами: так, например, психика представляет собой единство когнитивных, эмоциональных и волевых процессов, психических свойств и состояний личности; она представляет собой единство сознательного и бессознательного, впрочем, как сознательным, так и бессознательным может быть и поведение человека (в том числе речевое), т. е. внешнее проявление его психики.

Такое широкое понимание речи важно для нас потому, что, в первую очередь, мы подходим к этому явлению в прикладном плане, практически – нам необходимо в кратчайшие сроки обучить взрослых людей иноязычной речи, и сделать это нужно наиболее эффективно и результативно. Задача такого уровня сложности подлежит решению в одном единственном случае – если постараться как можно глубже проникнуть в сущность явления (конкретно для нас – речи) и попытаться разгадать замысловатые принципы действия его законов. Великий психолог и педагог К. Д. Ушинский писал: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управ-

лять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [452, т. 5, с. 36].

Наше понимание речи было выведено не только на основании прочтения и переосмысления большого количества книг, но и на основании интуиции и эксперимента – многолетнего и тщательного наблюдения за несколькими сотнями людей, овладевающими с нашей помощью иноязычной речью. И именно на таких предпосылках, выраженных К. Д. Ушинским, и комплексном понимании речи, выстраданном нами в результате кропотливой теоретической, экспериментальной и практической работы (сформулированном выше), и построена наша система обучения иноязычной речи взрослых людей, которую мы считаем психолингвистической; и те тренинги, которые входят в интегративный комплекс этой системы, оказываются действенными именно в силу того, что охватывают и развивают у человека все множество речевых граней.

Для нас овладение человеком иноязычной речью означает, что она стала неотъемлемой частью его самого, его мыслей и чувств, его сознания и подсознания; что она вошла в психику человека естественно и органично, и он управляет ею не только на уровне осознанности, но и не задумываясь, на уровне автопилота. Научиться оперировать языковыми знаками, конструировать из них фразы и даже целые тексты, можно чисто механически, как и математическими символами, однако такое говорение, хоть и может являться по целому ряду признаков речевой деятельностью, собственно речью еще не будет. «Речь, – пишет Рубинштейн, – полноценная речь человека – не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено, как выучиваются правила оперирования алгебраическими знаками...» [377, с. 397]. Для овладения подлинным словом, добавим мы, необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а стало органичной частью, не только памяти человека, но и всей его психики, состоящей как из сознательных, так и бессознательных зон. Все психические процессы (без исключения), как когнитивные, так и эмоциональные, не просто сопряжены с речью и служат помощниками в ее образовании, но и являются неперенными речевыми составляющими. Горячо отстаивая данный тезис, ибо, как мы сказали, он был сформулирован и проверен нами в ходе многолетней экспериментальной и практической работы, мы опять-таки нашли подтверждение нашим идеям в работе Л. М. Веккера, который говорит о «единой теории всех психических процессов», включая и даже выдвигая на первый план речь, называя эти процессы «сквозными», в том смысле, что они не только взаимопроникаемы, но и едины [80, с. 491, с. 605–606].

Иноязычная «выученная речь», успехов в которой добились только за счет осознанной познавательной деятельности, основанной на работе произвольного внимания и памяти, но не ставшая органической частью всей психики человека, которую, однако, многие (особенно педагоги) по традиции называют речевой деятельностью, недаром бывает искусственной и скованной. Чаще всего ее характеризует русскоязычный акцент и такое же русскоязычное построением фраз (на этот счет даже возникло крылатое выражение «смесь французского с нижегородским») – человек строит эту речь из языковых знаков как домик из кирпичей, осознанно и целенаправленно, соображаясь, главным образом, с законами и моделями родного языка, но ни о каком автоматизме, порождаемом работой бессознательных пластов психики, говорить не приходится. Люди, учившие язык таким конструктивистско-механистическим способом, испытывают большие сложности и с пониманием речи (многие утверждают, что они просто ее не «слышат», речь представляется им неразборчивым шумом), а дело в том, что при их обучении естественные законы восприятия речи, первичные при овладении речью, не только не учитывались, но и были нарушены. Для нас ученик овладевает иноязычной речью тогда, когда ему вдруг начинают сниться сны на иностранном языке, когда, неожиданно для себя, человек замечает, что он стал на нем думать, и когда осознает, что ему намного проще написать письмо

или сочинить рассказ прямо на иностранном языке, а не переводить с русского – в обыденной жизни такое владение иностранным языком называется свободным.

Когда мы думаем о назначении психолингвистики, то считаем одной из первейших ее задач помогать людям в овладении иноязычной речью в той степени свободы, о какой мы только что говорили. И именно поэтому стараемся разобраться не только во внешних, но и во внутренних психических законах речи, которые работают как на уровне сознания, так и подсознания, полагая, что и те и другие должны явиться предметом психолингвистического изучения.

Исходя из всего вышесказанного, мы предложили бы следующее определение психолингвистики. *Психолингвистика – это наука о человеческой речи, рассматриваемой комплексно – психологически и лингвистически: как средство общения (т. е. языковой код, языковая система), психический и психофизиологический процесс, речевая деятельность и поведение, особое свойство человеческой личности.* Предметом и объектом психолингвистики, соответственно, является речь во всей многогранности ее лингвистических и психических сторон.

Речь: индивидуальное и социальное. О психолингвистических универсалиях: языковое и психическое

У отечественных психолингвистов-языковедов настолько сильны до сих пор «соссюровские» традиции чистой лингвистики, что даже в своих психолингвистических работах, несмотря на настоятельные требования времени к объединению языкознания с психологией, они стараются эти области науки развести как можно дальше, а в своих исследованиях речи выделять только лингвистические феномены. Эти традиции, восходящие к дихотомии «язык – речь», отражаются в стремлении все противопоставить. Так, например, мы встречаем в одной из работ такие положения: «1. Лингвистика противопоставляет язык как систему языку как процессу (речи)... 2. Современная психология речи противопоставляет механизм (языковую способность) и процесс (речевую деятельность)... 3. Для психолингвистики характерно противопоставление языка как системы и языка как способности (языка как речевого механизма)» [19, с. 62–63]. А также, отмечая современный виток в развитии психолингвистики, авторы работы предполагают противопоставление – «триада «язык – языковая способность – речевая деятельность» [19, с. 62].

Не будем спорить, противопоставления исследуемых явлений на начальных, аналитических, стадиях их изучения и на определенных уровнях развития науки вполне оправданны и даже необходимы, поскольку позволяют, абстрагируясь от самого феномена, строить его аппроксимированные модели с целью изучения принципов функционирования этого феномена. Однако аналитический этап исследования всегда предполагает последующий этап синтеза, и современный уровень развития науки не только допускает, но и настоятельно требует приступить к его осуществлению, потому что настало время (и современные научные данные этому способствуют) уже не противопоставлять, а объединять и рассматривать исследуемые явления не только во всей их полноте и многогранности, но и с применением данных смежных наук, т. е. междисциплинарно.

Далее в цитируемой работе указывается, что «следует различать: а) язык как абстрактную надындивидуальную систему, б) языковую способность как механизм (функцию индивида), и в) речь как индивидуальный акт реализации языковой способности» [19, с. 63]. Данные положения нас заинтересовали, поскольку показались дискуссионными: речь рассматривается в них не как феномен, принадлежащий человеку, а точнее людям вообще, которые, несмотря на массу индивидуальных особенностей (в том числе речевых), обладают целым рядом общих (в нашем случае речевых) черт, а некому индивиду, т. е. человеку, наделенному по определению особыми, характерными только ему личностными качествами.

Надо сказать, что такое понимание, когда язык квалифицируется как явление обобщенное, социальное, а речь – как явление индивидуальное, широко распространено в современном языкознании не только со времен Ф. де Соссюра, но и со времен намного более ранних – с середины XIX века. Хотя воззрения языковедов того времени и Ф. де Соссюра кардинально различались, и речь была отнесена теми и другим к явлению индивидуальному совершенно по различным причинам, тем не менее и по сей день, как результат, в языкознании сохранился вывод – речь принадлежит индивиду.

Если «языковеды второй половины XIX и начала XX века, преодолевая универсализм... натуралистов (Шлейхер), все более и более углублялись в исследования языковых фактов и доводили свои исследования до речи отдельного человека», и таким устремлениям – «довести исследования до индивида» – способствовали «успехи новой науки – психологии», причем в крайнем своем проявлении такие усилия «доходили до отрицания языка как достояния кол-

лектива» [363, с. 26], то воззрения Ф. де Соссюра были совершенно обратными. Основные их положения сводятся к следующему: чтобы понять, что такое язык, говорил Ф. де Соссюр, «надо отойти от индивидуального акта и подойти к явлению социальному» [420, с. 37]. Он писал: «Изучение языковой деятельности распадается на две части: одна из них, основная, имеет своим предметом язык, т. е. нечто социальное по существу и независимое от индивида... другая – второстепенная, имеет предметом индивидуальную сторону речевой деятельности, т. е. речь, включая говорение» [420, с. 42]. Подчеркивая социальность языка и индивидуальный характер речи, Ф. де Соссюр утверждал, что язык есть «социальный элемент речевой деятельности вообще, внешний по отношению к индивиду, который сам по себе не может ни создавать язык, ни его изменять» [420, с. 39], а явление речи «всегда индивидуально, и в нем всецело распоряжается индивид; мы будем называть его речью (parole)» [420, с. 38].

Так или иначе, в сознании лингвистов закрепились формулы – язык социален, речь индивидуальна.

Совершенно очевидно, что при подобном толковании речь становится явлением, лишенным универсальных свойств, не подлежащим абстрагированию и научному обобщению, между тем – это не совсем так. Речь, безусловно в чем-то индивидуальна, т. к. принадлежит каждой отдельной личности и несет на себе отпечаток индивидуальных свойств этой личности, но она и явление социальное, если посмотреть на нее глазами науки сегодняшнего дня. Такое положение особенно существенно в нашей работе, ибо ее цель – создание обучающей системы иноязычной речи: ведь если речь индивидуальна, то вряд ли ей можно научить других людей.

Мы считаем очень важным отметить, что если лингвисты, даже психолингвисты, подходят к речи как к готовому произведению и изучают ее с точки зрения описания языковых средств (при этом уже не столь важно, что это речь индивида и как ее называть – говорение или речевая деятельность: ведь она несет в себе лингвистические, т. е. универсальные, свойства и других индивидов данного языкового сообщества и эти свойства в этой речи лишь ожидают, проявляются), то мы подходим к речи как бы с обратной стороны. Перед нами стоит совершенно противоположная задача – нам нужно эту речь в индивиде «породить», причем не в одном, а сразу в нескольких – в целой группе индивидов. И если признать, что речь – это явление не только лингвистическое, но и психическое, то для того, чтобы она стала для каждого человека в группе речью личной, индивидуальной – неотъемлемой частью его ума и души, нам нужно обнаружить в этой речи те универсальные, помимо языковых, психические функции, которые составляют основу речеобразовательных механизмов, и развить их в индивидуальном направлении.

Отмечая «индивидуалистическое» направление психологии середины XIX – начала XX века, необходимо сказать, что среди всего множества работ были и такие, которые подчеркивали не только «индивидуальность», но и «социальность» речи. К таким выдающимся трудам принадлежат, в частности, работы И. А. Бодуэна де Куртенэ, А. А. Потебни, Л. В. Щербы. Так, И. А. Бодуэн де Куртенэ в статье «Языкознание или лингвистика, XIX в.» (1901) писал, что «кардинальным требованием объективного исследования должно быть убеждение в безусловной психичности (психологичности) и социальности (социологичности) человеческой речи» [473, с. 482], и в этой связи психология именуется у него базисной наукой языкознания. Он призывал проводить речевые исследования не с точки зрения индивидуальной психики, а с точки зрения опытной, экспериментальной психологии как науки объективной, имеющей дело с изучением отражения внешних воздействий на психическую жизнь человека [473, с. 483]. Эти идеи И. А. Бодуэна де Куртенэ развивал в своих работах Л. В. Щерба. В частности, он пишет статью «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [505], где выделяет в языковых явлениях три основных аспекта: 1) «словари и грамматики языков, созданные в результате умозаключений, которые делаются на основе всех (в теории) актов говорения и понимания в некоторую эпоху жизни общественной группы» – то, что можно

назвать системой языка, 2) «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке, в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы» – т. е. то, что Л. В. Щерба называл «языковым материалом», но что в современном понимании можно назвать и речью, 3) «психо-физиологическую речевую организацию индивида», и хотя термин «индивид» переключался во многие труды современных лингвистов в смысле «индивидуальный», Л. В. Щерба подразумевал в нем и социальный оттенок. Это станет очевидным, если почитать, например, другие его работы. Так, обсуждая фонетический метод в языкознании, Л. В. Щерба писал: «Строго говоря, единственным фонетическим методом является метод субъективный, так как мы всегда должны обращаться к сознанию говорящего на данном языке индивида, раз мы желаем узнать, какие фонетические различия он употребляет для целей языкового общения, и другого источника, кроме его сознания, у нас вовсе не имеется» [473, с. 452]. Если остановиться в цитировании на данных словах и вырвать цитату из контекста, то покажется, что Л. В. Щерба говорит именно об индивиде, но послушайте, о чем он пишет далее. «Для лингвиста, – подчеркивает Л. В. Щерба, – драгоценны все, хотя бы самые наивные заявления и наблюдения туземцев (во множественном числе. – И. Р.) – они в большинстве случаев, при надлежащей их интерпретации, имеют гораздо больше цены, чем наблюдения ученых исследователей, принадлежащих к другой языковой группе» [473, с. 452]. Таким образом, употребляя термин индивид, Л. В. Щерба вкладывает в него и собирательный смысл. И это всегда нужно понимать экспериментаторам, ведь для объективации метода и его результатов необходимо привлечь не просто индивида, а большую и репрезентативную группу индивидов – только тогда исследование можно будет назвать строго научным. Признавая глубину мыслей и идей Л. В. Щербы, их актуальность и для науки сегодняшнего дня, мы призываем лишь более осторожно пользоваться формулировками ученого, ибо они были созвучны его времени.

Тем не менее, если психология середины XIX – начала XX века находилась все же на стадии детализации индивидуальных психологических явлений, что в крайнем своем выражении приводило к отрицанию в них социального, то психология сегодняшнего дня стремится к обнаружению в индивидуальном того типологически общего, социального, что может служить основой, ориентиром в создании различных обучающих, коррекционных и лечебных программ. Хотя эти программы и личностно центрированы, т. е. направлены на развитие каждой отдельной личности, они опираются на общие закономерности развития психики. Если подходить к психолингвистике как к науке о речи также с сегодняшних позиций, то надо признать, что социальным является не только язык, но и огромная доля психического, чем речь характеризуется. В случае же допущения, что универсальным, надиндивидуальным является только язык как система, то говорить о психолингвистических и психологических методах обучения иноязычной речи не приходится: она может изучаться лишь как языковой код, как лингвистический предмет, ибо в такой трактовке все остальное в речи выносится в зону нестабильного, индивидуального, преходящего.

По нашему мнению, если психолингвистика наука, то и все ее объекты, и речь в том числе, являются понятийными, абстрактными, они не могут быть индивидуальными или субстанциональными. А. А. Леонтьев справедливо заметил, что объектом науки является «совокупность» (курсив наш. – И. Р.) индивидуальных объектов научного исследования», а «система абстрактных объектов» образует ее предмет [222, с. 7].

Не спорим, речь, конечно же, принадлежит каждой отдельной личности, но она, как социальный, психофизиологический и психический феномен, принадлежит и всем людям. Поэтому речь является не только индивидуальным объектом исследования, но объектом именно совокупным, и ее предметом служит целая система абстрактных объектов – языковая и речевая способность, процессы восприятия и порождения речи, которые представляют психолингвистические универсалии. Определение же речи «как индивидуального акта реализации языковой способности» [19, с. 63] может быть верным только лишь относительно частного речевого слу-

чая, но не для общей, итоговой формулировки. Так, мы можем сказать, что речь спикера при открытии заседания Государственной Думы – это индивидуальный речевой акт и реализация языковой способности спикера как индивида. Но когда мы говорим, что речь человека отличается от речи обезьян, птиц и дельфинов, мы имеем в виду общечеловеческую способность воспринимать, порождать и использовать речь в качестве средства общения. Способностью к речи обладают не только индивиды, но вообще все здоровые люди, независимо от расовой, национальной или половой принадлежности. Эта речь человека представляет не только язык как универсальный код для общения определенной национальной группы, но и высшую психическую функцию человека, работу его психофизиологических процессов, и это, несмотря на множество индивидуальных особенностей, так же универсально, как и язык. Языковая способность человека – это тоже психолингвистическая универсалия, а не только механизм или функция индивида.

Справедливости ради, нужно отметить, что концепция соссюрковского разграничение науки на язык – речь, где язык представлялся системной организацией, а речь определялась как нечто индивидуальное, преходящее и неустойчивое, в последнее время стала подвергаться, особенно со стороны психологов, достаточной корректировке. Впрочем для традиционных лингвистов это не имело (да не имеет порой и сейчас) особого значения, ибо единственным объектом, достойным научного изучения ими считался только язык. Все остальное (в том числе сама речь) традиционная лингвистика отринула и исключила из своего научного арсенала, причислив к рангу явлений экстра- или паралингвистических. Новое свежее течение в языкознании в сторону расширения своих интересов (прежде всего в сторону психологии), приближения этой науки к человеку, порождающему, воспринимающему и использующему язык, бурное развитие психолингвистики как особого раздела языкознания, возвращает законное место речи в сфере приоритетов данной науки. Тем не менее малоисследованность самого феномена речи, недостаточное понимание его законов и природы, приводит еще подчас к искажениям и неточностям в речевых определениях и формулировках.

Корни таких неточностей следует искать в смешении уровня субстанционального, относящегося к самому явлению – объекту исследования, с уровнем, представляющим собой результат исследования – абстрактными понятиями и моделями научного познания, которое наблюдается в языкознании весьма часто и всегда приводит к путанице при интерпретации взаимоотношений языка и речи. Уже на самом раннем этапе развития языкознания наметилась тенденция к разграничению самого явления речи и понятий науки, познающей это явление. Отсюда именно происходит классическая дихотомия: язык – речь. Раздел сфер материальной и научно-абстрактной Ф. де Соссюр закрепил в известной недвусмысленной формулировке о том, что лингвистические (языковые) ценности «характеризуются свойством не смешиваться с осязаемым элементом, служащим им в качестве субстрата» (речью) [420, с. 114–117]. Позже совершенно правильный тезис Ф. де Соссюра был истолкован некоторыми лингвистами главным образом в том духе, что этот субстрат представляет для языка нечто вторичное и с этим вторичным языковед может и не считаться, лишь бы языковая модель была удобной, симметричной и экономной. Таким образом, лингвистическую, научную сферу стал составлять исключительно язык, о чем Ф. де Соссюр говорил прямо: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7].

Психолингвистика, родившаяся достаточно поздно, но вернувшаяся в каком-то смысле к идеям В. Гумбольдта, А. А. Потебни и И. А. Бодуэна де Куртене [114; 329; 52], которые писали о «психической сущности человеческого языка», расширила как объект, так и предмет своего исследования до уровня речи, относившейся по логике Ф. де Соссюра исключительно к субстрату. Той речи, которую на самом деле нужно рассматривать не просто как субстрат и «функцию индивида» [19, с. 63], а как функцию целого класса индивидов, т. е. общечеловеческую, и как объект, достойный психолингвистического исследования. Более того, сегодняш-

ней психолингвистике необходимо стремиться к все большему стиранию граней между собой и психологией речи, т. к. современный уровень прикладных психолингвистических задач требует многостороннего, комплексного их решения.

Именно такое, комплексное, решение и предлагает разработанная нами система обучения иностранным языкам, которую мы считаем в широком смысле психолингвистической и которая, как показывает пятнадцатилетняя практика ее применения, способна помочь взрослому человеку овладеть иноязычной речью фактически как родной.

Глава IV

Групповая психотерапия и психокоррекция – новое направление в обучении иноязычной речи

Психотерапия и психокоррекция как средство обучения взрослых людей

Изложение принципов нашей обучающей системы в данной главе и далее будет опираться на концептуальные положения о речи, высказанные раньше. Еще раз подчеркнем, что эта система междисциплинарна, интегративна и не является чисто теоретическим построением – это система работающая, выверенная многолетней практикой и сотнями учеников, активно владеющими иностранными языками благодаря ей.

В центре нашей обучающей системы стоит человек, личность, не в абстрактном понимании этого термина (что тоже отличает нашу систему от некоторых других, лишь декларирующих личностный подход), а в самом, что ни на есть, конкретном. На обучение к автору приходят взрослые люди, очень разные, каждый с собственными сомнениями и тревогами, чаяниями и надеждами, которым нужно не просто помочь выучить язык, но помочь психологически, хотя в большинстве случаев они этого даже не подозревают. Более того, чаще всего это бывают люди с отрицательным опытом изучения иностранного языка, которые много раз и во многих местах начинали его учить, но каждый раз безрезультатно; это бывают и люди, которых по тем или иным причинам просто не взяли учиться, и, таким образом, как бы отвергнутые обществом. Всем им для успешного усвоения иноязычной речи бывает необходимо избавиться от страхов прошлых неудач, комплексов неполноценности, обрести в себе уверенность, осознать и реализовать себя как личность, развить свой интеллектуальный и творческий потенциал, научиться общению, а это значит научиться понимать себя и других. Как часто люди смотрят, но не видят, слушают, но не слышат, их речи похожи на монологи, а действия – на театр одного актера. Если речь – это средство и форма общения, то людям, помимо всего прочего, просто необходимо научиться владеть и искусством настоящего общения.

По системе автора, *обучение иноязычной речи как средству общения и самому общению происходит одновременно и в тесном взаимодействии.*

Казалось бы, идея эта не нова, но в большинстве языковых курсов, провозглашающих схожий принцип, используемые упражнения, под названием «коммуникативные», остаются таковыми лишь номинально. Как правило, дело не идет дальше искусственного разыгрывания диалогов или слабо мотивированных заданий на обмен информацией, получение и передачу сообщений. При этом часто допускается ошибочное отождествление понятий – коммуникация и общение. Если *коммуникация – это лишь «смысловой аспект социального взаимодействия»* [355, с. 244], то *общение – это понятие* намного более емкое и многоплановое; оно, как минимум, *предполагает тройкий аспект: коммуникативный, перцептивный и интерактивный.* Однако многие исследователи считают, что указанные аспекты не исчерпывают всей глубины процесса общения и выделяют в нем множество иных сторон и функций – таких, как, например, *контактная, информационная, побудительная, координационная, понимания, эмотивная («обмен эмоциями»), установления отношений, оказание влияния, деятельность* [355, с. 245].

Общение – это сложный, многогранный процесс, который, прежде всего, предполагает обмен информацией между партнерами, осуществляемый знаковыми средствами (куда наряду

с языком во всей его полноте, включая просодическую систему – логические ударения, интонацию, тембр, ритм, темп, паузы, – входят также жесты, мимика, пантомимика и иные экстралингвистические сигналы). Однако общение – это еще и установление и развитие межличностных контактов, которые вытекают из потребности людей в совместной деятельности, их взаимодействие, взаимовлияние, взаимовосприятие и понимание друг друга. Иными словами, общение – это настоящее искусство, которым владеет далеко не каждый пусть и взрослый человек. И именно на таком, глубинном, уровне и происходит, по нашей системе, обучение общению и одновременно с этим иноязычной речи.

Поскольку обучение общению, в том числе речевому, предполагает существенную личностную перестройку, то параллельно с этим, как отмечалось выше, у человека происходят значительные позитивные изменения в работе высших психических функций, сознании, преодолении психологической защиты. У человека улучшается психическое и даже физическое самочувствие, действие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), увеличивается его творческий и умственный потенциал, происходит коррекция эмоциональной сферы, ломаются устоявшиеся стереотипы и застарелые установки, мешающие гибкости мышления и блокирующие восприятие нового, формируется адекватная самооценка, появляется уверенность в себе, т. е. человек достигает нормальной социальной адаптации, совершенствуется как личность. В то же самое время развитие человека как личности, раскрытие всех его внутренних качеств и резервов, повышение культурного, духовного и интеллектуального уровня способствует улучшению его обучаемости и освоению иноязычной речи. Это полностью согласуется с концепцией Л. С. Выготского о развитии высших психических функций человека в процессе общения и освоения им культурных ценностей.

Нелишне здесь будет коротко указать, что недостаточная сформированность или недоразвитие некоторых частных психических процессов, так называемые задержки психического развития (психический инфантилизм, незрелость эмоциональной и волевой сферы), о которых принято говорить преимущественно в применении к психологии детства, но которые без должной и своевременной коррекции могут сохраняться и во взрослом возрасте, отрицательно влияют на развитие речевых навыков и функций как при постижении ребенком родного языка, так и при постижении взрослым человеком языка иностранного.

Влияние фактора «задержки психического развития» детей на их обучаемость письменной речи, а также причины нарушения у них чтения и письма, явления дислексии и дисграфии были хорошо описаны А. Н. Корневым в его очень интересной и полезной монографии «Нарушения чтения и письма у детей» [199]. Мы же еще раз подчеркнем, что схожие факторы, оказывают воздействие и на речевую (устную и письменную) обучаемость взрослого человека. Все выше сказанное частично объясняет, почему *основу предлагаемого нами обучения составляют психологическая коррекция и групповая психотерапия в форме психологических тренингов*.

Мы глубоко солидарны с известным психотерапевтом М. И. Буяновым в его убеждении «в надуманности и схоластичности утверждений некоторых специалистов, будто занятия психотерапией – прерогатива лишь врачей. Психотерапией, – пишет М. И. Буянов, – должны и могут заниматься и педагоги, и психологи, и врачи. Только каждому свое: психологам одно, учителям другое, медикам третье» [483, с. 5].

Другой известный психотерапевт М. Е. Литвак считает, что потребность в психотерапии, ее широкое распространение диктуется динамизмом нашей жизни, а потому психотерапевтические приемы могут успешно использоваться и педагогикой. «Современная жизнь, – говорит М. Е. Литвак, – меняет педагогическую концепцию. В соответствии с ней человека необходимо научить не только чему-то конкретному, но и быстро отказываться от всего устаревшего. Т. е. следует все время развивать психологическую гибкость, менять систему отношений. А ведь, пожалуй, психотерапия – единственная наука, которая владеет техникой изменения отноше-

ния личности к себе, к людям, к труду. Собственно, это и является ее основной задачей» [241, с. 16].

Поэтому содружество терминов «психотерапия» и «педагогика» представляется нам более чем оправданным. Термин же «психокоррекционная педагогика» – вполне устоявшийся, однако мы расширяем сферу действия этой науки, считая, что она применима не только для обучения детей, но и для обучения взрослых.

Здесь нам хотелось бы уточнить сами понятия психотерапия и психокоррекция, ибо они не всегда трактуются однозначно, как в научной литературе, так и на практике. Так, одна из существующих точек зрения провозглашает полную идентичность этих понятий, что кажется нам не совсем верным. В наиболее авторитетном словаре под редакцией Б. Д. Карвасарского мы находим довольно удачное определение психотерапии, принадлежащее Р. Бастину. «В общих чертах Бастин [516] определяет *психотерапию как особый вид межличностного взаимодействия, при котором пациентам оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем или затруднений психического характера*» [358, с. 446]. Далее, «подчеркивая многоплановость психотерапии, он указывает на возможные представления о психотерапии: 1) как о методе лечения, влияющего на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности; 2) как о методе влияния или воздействия, приводящем в движение процесс научения; 3) как о комплексе явлений, происходящих в ходе взаимодействия и общения людей» [358, с. 446].

Все эти определения (хотя первое и с большими ограничениями) применимы к нашей системе обучения, которую мы называем *психотерапевтической*, ибо в ходе обучения иноязычной речи людям оказывается психологическая помощь и устраняются проблемы психического характера (при этом у них улучшается психическое и соматическое самочувствие). Более того, при освободившейся от затруднений психике легко запускаются механизмы научения, а групповая форма обучения способствует «благоприятному воздействию одного человека на другого» [358, с. 23]. Но самая, пожалуй, главная причина, почему мы считаем применение психотерапии в обучении иноязычной речи не просто оправданным, но даже необходимым, заключается в том, что речь сама принадлежит психике человека, является ее психическим свойством и функцией, а следовательно, влияние на психику при помощи психотерапевтических средств оказывается для развития и формирования иноязычной речи эффективным и действенным.

Под *психологической же коррекцией*, Б. Д. Карвасарский, и мы согласны с его мнением, понимает «*направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования...*» [358, с. 412]. В ходе обучения иноязычной речи мы специальными психологическими приемами и техниками достигаем исправления, если таковое необходимо, и развития всех психических процессов, свойств и состояний личности, которые, в свою очередь, помогают формированию такого психического процесса как речь. Таким образом, нашу систему обучения с полным правом можно назвать и *психокоррекционной*.

Такой подход не только позволяет интенсифицировать процесс обучения. Еще раз напомним, что в результате нашего учебного курса, который длится всего 7 недель (при режиме 3 вечерних занятия в неделю, 100 академических часов), человек достаточно свободно – на основе всей нормативной грамматики и в объеме 3–5 тысяч лексических единиц – начинает общаться на иностранном языке, что, отвлекаясь от всех иных плодотворных перемен, произошедших в человеке, является основной целью обучения. Подобный подход оказывается особенно оправданным в случае с труднообучаемыми людьми, которые являются таковыми (как только что отмечалось) по причине незрелости ряда психических функций, недоформировавшихся полностью (в силу тех или иных обстоятельств) со времен детства. Такие нарушения могут оказаться очень стойкими, трудно корригируемыми, ибо то, что еще очень гибко

и, при должном усердии невропатологов, психологов, педагогов и родителей, в достаточной мере исправимо у ребенка, у взрослого человека, как правило, уже застарело и закорюзло. Тем не менее, практика показывает, что в случае, если подобные расстройства не являются специфическими (органическими), а лишь вторичны, то они поддаются коррекции и у взрослых людей. В нашем случае такая психокоррекция и обучение иноязычной речи объединены и как бы слиты воедино.

Отметим также и тот факт, что если еще 10–12 лет назад учебные группы формировались из людей способных, интеллектуально и эмоционально развитых, а труднообучаемый человек был в такой группе скорее редкостью, чем правилом, то в последние годы картина изменилась в обратную сторону. Это объясняется тем, что способные люди бывают в состоянии так или иначе (самостоятельно, с педагогом или в приличном «языковом заведении») все же подучить иностранный язык, а при современной открытости наших границ и попрактиковаться в нем. К тому же, говоря о молодежи, за последнее десятилетие в школах и институтах иностранным языкам стало уделяться большое внимание, а осваивать иностранный язык в молодом возрасте намного легче. Другое дело, что предлагаемый нами метод предоставляет не просто краткосрочный, доступный и чрезвычайно эффективный путь познания, но также является интересным, захватывающим и полезным, даже для самых талантливых людей, действием с точки зрения степени свободы овладения иноязычной речью и развития личности в целом. Для людей же взрослых, в себе сомневающихся, «неспособных к языкам» и просто труднообучаемых этот метод является, пожалуй, наиболее целесообразным и плодотворным.

Из истории психотерапевтического метода обучения

Надо отметить, что *групповая психотерапия и психокоррекция в форме психологических тренингов как методологическая база обучения иностранным языкам*, по нашим сведениям, была применена впервые, причем, не только в нашей стране, но и в мире, что подтверждено апробацией на многочисленных международных конференциях и семинарах: Сан-Франциско – 1991 г., Оксфорд – 1994 г., Гейдельберг – 1996 г., Бордо – 1998 г., Утрехт – 2000 г., Урбана – 2001, именно автором этой книги в 1989 году. Причем использовался *интегративный* вариант психотерапии, проповедующий «концептуальный синтез» ее различных направлений [358, с. 392].

До этого единственным психотерапевтическим методом в обучении можно было бы назвать суггестопедию (педагогику с факторами внушения) Г. Лозанова, хотя сам Г. Лозанов предпочитал термин «психотерапия» не использовать. Кроме того, отдельные психотерапевтические положения и приемы вводились педагогами как *элементы* обучения, однако в исключительно редких случаях, а часто и неосознанно.

Это не умаляет того факта, что зачатки психотерапевтической мысли в педагогике существовали, пожалуй, всегда, т. е. с давних времен. Так, в психологических взглядах Аристотеля (384–322 до н. э.) – величайшего из философов античного мира, можно встретить понятие о троякой душе человека: «растительной», «животной» и «разумной», которая должна находиться в единстве с человеческим телом. И задачу обучения и воспитания человека Аристотель видел в гармонизации этих видов души, т. е. в гармонизации физического, нравственного и умственного начала в человеке.

Томмазо Кампанелла (1568–1639) – один из наиболее ярких представителей сенсуализма, в своем сочинении «Город Солнца» мечтал об идеальном государстве, в котором были бы устранены все конфликты между людьми, где царили бы только мир и счастье и где воспитание детей было бы организовано в соответствии с этими идеалами.

Крупнейший швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), говоря об обучении, подчеркивал, что «сущность человечности» развивается только при наличии «душевного покоя», которым нельзя пренебрегать [472, с. 309].

Однако подобные мысли можно рассматривать лишь как «зародыш» того, что в современном понимании мы бы назвали «педагогической психотерапией», и от использования ее как метода обучения все это было крайне и крайне далеко. Пожалуй, до самого последнего времени психотерапия и педагогика были разведены буквально по разным полюсам науки и практики.

Несмотря на то, что термин *групповая психотерапия* был введен американским психиатром и психологом Я. Л. Морено еще в 1910 г., в западной традиции, да и в отечественной тоже, этот метод воздействия всегда рассматривался только с медицинских и психологических позиций и в обучении не применялся.

В отечественной педагогике до недавних дней единственно близким к обсуждаемой проблеме понятием было понятие «психогигиенического эффекта», но никак не психотерапии.

Не применялась в обучении ни у нас, ни за рубежом и библиотерапия – благотворное воздействие книгой, которое рассматривается психиатрами как одно из средств групповой психотерапии в форме дискуссии о прочитанных книгах, специально подобранных для тех или иных лечащих душу целей. Несомненно, обсуждение литературных произведений всегда составляло значительную часть любого учебного процесса, но практически никогда не воспринималось педагогами психотерапевтически, а уж тем более не обосновывалось методически с данной точки зрения. Как уже отмечалось, в нашей стране положение осложнялось тем, что, в силу исторических и идеологических обстоятельств, и психология как наука «о душе человека»,

далекая от материализма и марксизма, и психотерапия как наука об исцелении этой души долгое время находились в тени. Между тем библиотерапия начинала разрабатываться в России еще в 1836 г. И. Е. Дядьковским, который проповедовал лечение чтением, а в начале XX века – Н. А. Рубакиным, создателем библиопсихологии, и позже – В. Н. Мясищевым, учеником В. М. Бехтерева. Однако до последнего времени их труды были мало востребованными.

Не считалась психотерапевтической и система обучения и воспитания А. С. Макаренко, практикуемая им после революции 1917, в годы разрухи и детского беспризорничества, которую с полным правом можно было бы назвать «трудотерапией».

В 50-е годы прошлого столетия замечательный педагог В. А. Сухомлинский использовал средства музыкотерапии, арт-терапии, «природотерапии» в обучении детей родному языку, хотя нигде и никогда не называл свои педагогические приемы такими терминами. Но определение В. А. Сухомлинским учения как «частицы духовной жизни», его «школа радости» [434, с. 5, с. 111], безусловно, являлись предтечей психотерапевтической мысли в педагогике.

По-настоящему психотерапевтической, как уже отмечалось, можно было бы считать суггестологическую, а точнее – суггестопедическую, теорию обучения (в том числе иностранным языкам) Г. Лозанова, которая начала активно пропагандироваться этим болгарским ученым почти 40 лет назад. (Под суггестологией Г. Лозанов понимает «науку о внушении», а под суггестопедией – «раздел суггестологии, посвященный вопросам практической, теоретической и экспериментальной разработки проблем внушения в педагогике» [249, с. 9].) Однако сам Г. Лозанов, будучи доктором медицины, практически вывел новую науку суггестологию за пределы психотерапии, отдав последнюю на откуп врачам, посчитав, что поле деятельности суггестологии намного шире и перспективнее. Но именно этот фактор, на наш взгляд, как раз и сузил возможности этой науки, ибо суггестология является все же частью психотерапии, пусть и очень важной, но частью. Как прекрасен и абсолютно психотерапевтичен основной тезис Г. Лозанова о том, что обучение должно основываться на принципе «радости и ненапряженности». Г. Лозанов же предпочел рассматривать суггестологию именно как отдельную и особую науку, которая лишь «опирается на методы коммуникативной психотерапии средствами искусства и на методы других психотерапевтических дисциплин, следуя психологическим и физиологическим законам, определяющим процесс высвобождения потенциальных возможностей индивида» [250, с. 91]. Можно понять выдающегося болгарского ученого в том, что, с одной стороны, тогда, в социалистическое время, было практически невозможно говорить о психотерапии в обучении и приходилось этот термин как-то затушевывать, а с другой стороны, – в том, что ему хотелось создать особую, доселе неизвестную науку обучения.

Сделав акцент на суггестирующем начале, Г. Лозанов, однако, не использовал иных, в частности тренинговых, возможностей психотерапии, способных действительно влиять на структуры психики человека, целенаправленно корригируя и развивая их. Поэтому в суггестопедии стало принятым говорить лишь о «психотерапевтическом» и «психогигиеническом» эффекте, но не о психотерапии как таковой. Вот, например, как определил метод Г. Лозанова один из ведущих советских психотерапевтов И. З. Вельвовский в названии своего доклада на I-ом Международном симпозиуме по проблемам суггестологии в Болгарии (1973 г.): «Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиенопедии – вклад в психогигиену умственного труда и педагогику» [82, с. 92]. Термин «психогигиенический эффект» закрепился с тех пор и в арсенале некоторых отечественных методик, которые стали использовать ряд лозановских принципов.

К отдельным психотерапевтическим приемам обучения, использованным в педагогике достаточно активно в 60-е гг. XX века, можно отнести гипнопедию (обучение во сне и под гипнозом) и релаксопедию (техники релаксационной разгрузки во время учебного процесса). Если релаксопедия, как частный элемент обучения, получила определенное распространение и применяется некоторыми педагогами до сих пор, то гипнопедия, в связи с возможными вред-

ными побочными воздействиями на организм человека, в настоящее время использоваться практически перестала.

Элементы психотерапии отчетливо просматриваются во многих интенсивных методах преподавания иностранных языков (Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера и др.), поскольку они вышли из суггестопедической системы Г. Лозанова. Однако все указанные методы, в отличие от нашей системы (и все-таки, отдавая ему должное, суггестологического метода Г. Лозанова), не являлись всецело психотерапевтическими. Большая часть указанных методов отталкивалась скорее от предмета преподавания, а не *от сути явления – речи, составляющей неразрывное единство с познающей эту речь личностью* во всей ее многогранной индивидуальности.

Новое же в работе автора состоит в том, что наш курс обучения использует весь спектр возможностей, предоставляемых современной психотерапией. *Он полностью положен на психотерапевтическую основу, а не только на суггестологическую ее часть*. Кроме того, он также применяет богатый арсенал средств психокоррекции, поскольку *положен и на психокоррекционную основу*. От первого до последнего мгновения, звука, вздоха и жеста в течение почти двух месяцев люди *обучаются иностранным языкам посредством интегративного психологического тренинга*, который, влияя на все психические процессы и структуры человека, задействованные в речестроировании, корректирует и развивает их для того, чтобы ускорить и облегчить человеку овладение иноязычной речью. Этот тренинг используется не как вспомогательный элемент обучения, а буквально вплетен в его лингвистическую канву, накрепко и неразрывно спаян с ней, то есть, образно выражаясь, лингвистика, психология, педагогика и даже медицина в данном случае образуют единый организм.

Психологический тренинг. Соотношение понятий психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг и обучение

В настоящее время термин «*тренинг*» стал достаточно популярен, однако трактуется он в высшей степени свободно и, в то же время, чаще всего очень узко и утилитарно. Под ним подразумевают и обучение, и воспитание, и просто комплексы тех или иных упражнений, тренировку определенных навыков и умений, т. е. сумму самых разных приемов, форм, способов и средств, применяемых в психологической и педагогической практике.

Понятие тренинга используется и для обозначения широкого круга многоликих методик, базирующихся на различных теоретических принципах. Так, например, распространено определение тренинга как одного из активных методов обучения, понимаемого относительно примитивно – как конгломерат дискуссионных, ролевых имитационных игр, погружающих людей в активное контролируемое взаимодействие [171, с. 8].

Иногда под словом тренинг понимается также только тренинг социально-психологический – область практической психологии, ориентированной на групповую психологическую работу с целью развития компетентности в общении. Это происходит, очевидно, потому, что в пределах своего названия социально-психологический тренинг охватывает целую гамму отдельных групповых тренингов со схожими целями. Так, в частности, к нему можно отнести: 1) тренинг общения, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, на коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения; 2) перцептивный тренинг, направленный на развитие способности адекватного познания себя и других в общении; 3) тренинг сензитивности, направленный на развитие способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека, воспринимать и понимать этого человека и, таким образом, прогнозировать его поведение; 4) тренинг умений, направленный на создание профессиональных и прочих навыков; и ряд других. Тем не менее, все эти тренинги самобытны, и задачи их, хоть и похожие, но, как можно заметить, все же отличаются. Некоторые варианты социально-психологического тренинга получили хорошую разработку в отечественной практике.

Пожалуй, одно из лучших обобщенных определений социально-психологического тренинга мы встречаем у Л. А. Петровской [313], которая рассматривает его как «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство психологического воздействия», «средство развития компетентности в общении».

Мы отчасти принимаем определение тренинга как способа активного обучения, однако считаем это лишь одной гранью понятия, так же, как социально-психологический тренинг, во всех его разновидностях, является только одной из его форм и не исчерпывает всей полноты тренинговых возможностей. Мы особо подчеркиваем, что в нашем понимании *тренинг – это, прежде всего, вид психотерапии и психологической коррекции*. Именно такое, отвечающее нашим убеждениям и взглядам, определение мы находим и в словаре под редакцией Б. Д. Карвасарского. «*Тренинг – это совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений*» [358, с. 645], а в нашем, случае, добавим, *совместно с этим и на овладение человеком иноязычной речью*.

Мы в корне не согласны с мнением Ю. Н. Емельянова, который считает, что термин «тренинг» не должен использоваться для обозначения методов обучения, а применим лишь «для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым слож-

ным видом деятельности, в частности общением» [132, с. 89]. Мы твердо убеждены, что психологический тренинг, органично вплетенный в канву обучения, составляющий его основу и образующий с обучением единый неразрывный механизм, может рассматриваться как метод обучения, с помощью которого происходит не только развитие способностей, но и само обучение, ибо именно в нем способности и развиваются. Так, в ходе обучения иноязычной речи посредством группового психологического тренинга у людей не только развиваются способности к иностранным языкам, улучшается восприятие и память, но они овладевают иноязычной речью, обучаются ей. Они не только развивают в себе способности к общению, но обучаются ему на иностранном языке, постигая все стратегии общения.

Можно принять точку зрения И. В. Вачкова, что *тренинг – это не только способ развития способностей, но и способ развития разнообразных психических структур и личности в целом* [77, с. 16], добавив при этом, что под психической структурой мы, в первую очередь, понимаем речь и все те структуры, которые способствуют ее развитию, а также что *тренинг может служить методологической основой обучения*.

Поясняя соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция» и «обучение» И. В. Вачков приводит следующую схему, в которой, как мы видим, все они пересекаются с понятием «психологический тренинг», но не между собой. И психотерапия, и психокоррекция, и обучение могут, согласно И. В. Вачкову, по отдельности нести в себе элементы психологического тренинга, но не способны синтетически сочетать в себе и то, и другое, и третье (см. рис. 1).



Рис. 1. Соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция», «обучение» и «психологический тренинг» по И. В. Вачкову [77, с. 13].

Мы предлагаем совершенно иное, объемное видение проблемы, которое схематично можно изобразить как вышеозначенные понятия, сплетенные в единый крепко связанный «клубок» (см. рис. 2).



Рис. 2. Соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция», «обучение» и «психологический тренинг» по И. М. Румянцевой.

Каждое из понятий (психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг, обучение) может существовать отдельно. Как психотерапия, так и психокоррекция и обучение, каждое само по себе, способны принимать форму психологического тренинга. Но в нашем случае все эти понятия глубоко и органично взаимосвязаны и представляют собой «комплементарный» комплекс, единую молекулу, в которой данные понятия как молекулярные атомы между собой прочно соединены. Именно такое принципиальное, взаимопроникающее и взаимодополняющее соединение психотерапии и психокоррекции в виде психологического тренинга с обучением способно эффективно формировать, развивать и шлифовать все грани речевого процесса при постижении взрослыми людьми иноязычной речи. Разработанный нами *Интегративный лингво-психологический тренинг*, являющийся разновидностью групповой психотерапии и психокоррекции и представляющий, по нашей системе, методологическую основу обучения призван служить именно этим целям, но подробнее об этом мы расскажем в следующей главе.

Глава V

Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) – общий взгляд

Интегративный вариант психотерапии как методологическая основа обучения иноязычной речи

Психотерапевтический и психокоррекционный метод обучения взрослых людей иноязычной речи разрабатывался автором и оформлялся в единую систему постепенно, по мере апробации тех или иных упражнений, техник и процедур.

В своей работе автор сначала руководствовалась в основном набором театральных упражнений, разработанных преподавателями иностранных языков А. Мейли и А. Дафф [268] в Кембриджском университете Великобритании. Данные упражнения использовались этими преподавателями преимущественно как «разогревающие» и вспомогательные. Мы же модифицировали этот свод упражнений в настоящий *тренинг*, который можно назвать одновременно *лингвистическим и актерским* (с опорой на систему К. С. Станиславского).

Далее в педагогический арсенал автора вошел *ролевой тренинг* – вид групповой психотерапии, ведущий свое происхождение от *психодрамы* Я. Л. Морено [278]. Я. Л. Морено считается основателем групповой психотерапии, а его психодрама представляет собой подобие импровизированного театра, где актерами являются сами участники психотерапевтического действия, а их роли направлены на моделирование жизненных ситуаций, имеющих для участников представления глубокий личностный смысл. «Проживая» важные для себя ситуации, человек по-новому осознает собственные проблемы и способы своего реагирования на эти проблемы, он по-новому осознает свое отношение к событиям и человеческим ценностям, а также к конкретным людям, с которыми он открывает новые возможности построения взаимоотношений, а также новые возможности для самореализации. Огромное значение в психодраме отведено «очищающему» эффекту катарсиса, который возникает при отреагировании внутренних конфликтов, выявляемых в ходе психодраматического действия [537, с. 471].

Ролевой тренинг был создан на основе психодрамы замечательным психологом и психотерапевтом, в какой-то мере учителем автора, М. З. Дукаревич [127], а затем дополнен и применен во Всесоюзном научно-методическом суицидологическом центре под руководством А. Г. Амбрумовой. Этот тренинг – разновидность тренинга общения, помогал людям с пограничными расстройствами вновь войти в этот мир, который вдруг стал для них чуждым, адаптироваться в нем, научиться свободному, не тревожному, не напряженному общению с ним. Мир иностранного языка – это тоже фактически чуждый, тревожный мир для тех, кто впервые с ним сталкивается, особенно во взрослом возрасте. Совершенно естественно, что тренинг был творчески развит и переработан автором для нужд обучения, а затем расширен и усовершенствован. Мы обогатили его всем лучшим, что выработала международная психотерапевтическая мысль и практика, включив в него, помимо ролевых, множественные психотерапевтические и психокоррекционные техники, составившие основу обучения иноязычной речи.

В наш тренинг, наряду с *психодрамой* и *ролевым тренингом*, вошли приемы и процедуры других тренингов:

– *тренинга общения* (направленного на приобретение знаний, умений и навыков, на коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения);

– *тренинга сензитивности* (направленного на развитие способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека, воспринимать и понимать этого человека и, следовательно, прогнозировать его поведение);

– *тренинга перцептивного* (направленного на развитие способности адекватного познания себя и других в общении);

– *тренинга ассертивности* (направленного на повышение чувства уверенности в себе);

– *тренинга умений* (направленного на создание профессиональных и прочих навыков);

– *T-групп* (кратковременных и неструктурированных тренинговых групп по развитию социально-психологической компетентности их участников; эти группы «восходят» к психологической практике К. Левина [534]);

– *групп встреч* (ориентированных на оказание психологического содействия внутреннему росту личности; основоположником таких групп считается К. Роджерс [371]);

– *гештальт-терапии* (созданной Ф. Перлзом, который полагал, что любой аспект поведения человека является проявлением его целостного бытия – «гештальта»; главной проблемой на пути личностного роста Ф. Перлз считал незавершенный «гештальт» – неотреагированную проблему [310]);

– *тренинга креативности* (развития творческих способностей личности);

– *телесно-ориентированной психотерапии* (направленной на осознание человеком своих телесных ощущений и состояний, а также того, как потребности, желания и чувства в них проявляются; основатель этого метода В. Райх [545], однако не менее известен его ученик А. Лоуэн [254]);

– *музыкотерапии* (использующей музыку в качестве психотерапевтического средства; ей придавали огромное значение С. С. Корсаков и В. М. Бехтерев [45]);

– *арт-терапии* (терапии искусством; термин был введен в 30-е гг. американским врачом А. Хиллом [358]);

– *хореотерапии* (терапии танцем; в ее развитие внесли свой вклад В. Райх [545], К. Юнг [507], Г. С. Салливан [554]);

– *психогимнастики* (тренинга на отработку психомоторных и психосенсорных связей);

– *психосинтеза* (тренинга, направленного на процесс гармонизации психической жизни человека; основатель «психосинтеза» Р. Ассаджоли [27, 28]) – и некоторых других.

Все эти приемы и процедуры вошли в наш *Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ)*, естественно, тоже в измененном и приспособленном для обучения иностранным языкам виде. Сюда же автором были введены и отдельные тренинги:

– *тренинги по воздействию на познавательные процессы* (ощущения и восприятие, внимание и память, воображение и мышление);

– *тренинги по воздействию на эмоции и чувства*, как основу когнитивных процессов, способствующие формированию и развитию речи;

– *тренинги психофизиологические* (для гармонизации психосенсорики и психомоторики);

– а также *тренинги собственно речевые и языковые – лингвистические* или, точнее, *психолингвистические*, поскольку опираются на психологические законы языка и речи и органически входят в состав тренингов психологических.

Надо подчеркнуть, что *иностраный язык был основой любого применяемого в ИЛПТ тренинга*: тренинг проводился на иностранном языке и одновременно использовался для развития иноязычной речи. Точнее будет сказать, что все указанные техники работают в нашей тренинговой системе не изолированно, а совместно; они взаимообусловлены и взаимосвязаны друг с другом, инкорпорированы одни в другие и составляют единое «новообразование», направленное на обучение иноязычной речи.

Если такой подход и является эклектическим, то в самом современном, положительном смысле этого слова, когда из множества теорий и методов выбираются наиболее ценные и про-

дуктивные способы решения поставленных задач, творчески видоизменяются и *интегрируются в единый эффективный комплекс*. Таким образом, наш метод представляет собой разновидность *интегративной психотерапии и психологической коррекции*, активно развивающихся во всем мире в последнее десятилетие. «Интегративная психотерапия, в отличие от эклектической психотерапии, использующей сочетание приемов различных психотерапевтических направлений, предполагает прежде всего концептуальный синтез разных теоретических систем психотерапии. В то же время эклектический подход является одним из элементов интегративной психотерапии, объединяющей конкретные лечебные (*и учебные*. – И. Р.) методы из различных источников» [358, с. 160].

Еще раз подчеркнем, что мы использовали лишь психотерапевтические и психокоррекционные основы тренингов, поскольку все, без исключения, известные техники были переработаны нами для языковых и речевых целей, а также созданы абсолютно оригинальные, незнакомые ранее, приемы и процедуры. В такой форме система наших тренингов приобрела совершенно иное, качественно новое содержание. Все составные части системы направлены на разработку не одной проблемы, а одновременно нескольких, а все вместе они служат общей цели – овладению человеком иноязычной речью. Эта комплексная, концептуально-синтетическая система тренингов настолько же сложна по своей структуре, насколько сложно само явление речи и человека, ее познающего. *Каждой отдельной гранью система соотносится с теми аспектами речевого феномена (языковым, психическим, психофизиологическим, поведенческим, деятельностным), которые необходимо формировать и развивать*. Действие этой системы можно сравнить с работой оркестра, где каждая скрипка, каждая флейта, каждая виолончель исполняет свою партию, но все вместе и в унисон они играют одну чудесную полифоническую мелодию, благотворно воздействующую на чувства и мысли человека, его психологическое состояние и общее развитие, а вместе с этим и на развитие иноязычной речи. (Отвлекаясь от сравнения, хочется напомнить, что, прекрасно осознавая целебную и развивающую роль музыки, одной из методологических основ нашего тренинга мы сделали музыкотерапию.)

Конкретно некоторые психотерапевтические и психокоррекционные приемы обучения будут разбираться в последующих главах. Здесь же еще раз отметим, что в таком виде наш тренинг получил совершенно новый смысл, приобрел как бы иное «звучание» и стал поистине интегративным и инновационным. Он оказался очень естественно и органично вплетенным в систему обучения иноязычной речи и составил не просто ее главную часть, а именно базис, основу обучения. Если игровые методы лишь вводят игру как элемент обучения, как своего рода игровые вкрапления в обучающий процесс, и игры сами по себе (хотя и очень полезные), как правило, не имеют между собой глубинной функциональной связи и не составляют единого концептуального комплекса, то *наш тренинговый метод полностью положен на психотерапевтическую и коррекционную основу. Он представляет собой целостную систему целенаправленных, взаимообусловленных и взаимодополняющих техник, упражнений и процедур (куда включены и специальные игры), охватывающую все языковые, коммуникативные, когнитивные, психодинамические, поведенческие и деятельностные стороны речевого процесса*.

В связи с многозначностью и слишком свободным употреблением, особенно в работах западных авторов, понятия «психодинамический», которым мы будем пользоваться и в дальнейшем, хотелось бы еще раз уточнить его значение.

Под термином «психодинамический», в первую очередь, автор подразумевает побудительный, аффективный, эмоциональный аспект психической активности и деятельности, в отличие от ее интеллектуальной стороны. Хотя, как уже неоднократно отмечалось, подобное деление чисто условно и принято лишь для удобства научного описания, поскольку побуждения, аффекты и эмоции являются неперенными составляющими и направляющими любого интеллектуального процесса. В упомянутом смысле термин берет свое начало в динамическом

разделе психологии, родоначальником которого считается З. Фрейд. З. Фрейд «открыл новую область научного познания – область человеческой мотивации, сделал ее важной частью современной психологии и тем самым стал основоположником психодинамической традиции... В своих ранних работах Фрейд пишет, что аффект, или эмоция, – это единственная побудительная сила психической жизни» [164, с. 42], а в более поздних трудах он «уже говорит об аффектах как об интрапсихических факторах, пробуждающих фантазии и желания индивида» [543, с. 191]. Д. Рапопорт также отмечает, что «аффект как набор сигналов – столь же обязательное средство познания реальности, как и мышление» [542, с. 196]. Таким образом, основным предметом динамического раздела психологии являются мотивация человеческого поведения, влечения, эмоции, конфликты личности. Эти явления психической жизни, теснейшим и глубочайшим образом сопряженные с психическими когнитивными процессами, непосредственным образом оказывают влияние на механизмы речевосприятия и речепорождения, речевую деятельность и поведение человека, его языковую и коммуникативную способность. Совершенно естественно, что такой психодинамический аспект при овладении человеком иноязычной речью также не остался без нашего внимания.

С другой стороны, и в ином смысле, термин «психодинамический» применим ко всем психологическим системам и теориям, которые подчеркивают процессы динамики, т. е. изменений и развития, и именно такой является наша теория и система обучения.

В третьем значении, или с третьей стороны, термин «психодинамический» является синонимом активного (и интерактивного), экспрессивного, личностно-центрированного, всесторонне мотивированного, творческого подхода к обучению. «Динамический подход к обучению языку, – пишет австралийская педагог и ученый Р. Арнольд, – который подпитывает психодинамическую теорию, – это активный, экспрессивный, центрированный на студенте, творческий и основанный на воображении путь обучения, и может включать иные символические действия – такие, как рисование, двигательную активность, драматические приемы, игры, в том числе ролевые, используемые как отдельные виды обучения, так и в сочетании с другими» [515, с. 7]. Это определение также совершенно справедливо и для нашего обучающего метода, хотя (в отличие от просматривающейся в словах Р. Арнольд случайности выбора учебных техник) еще раз хочется подчеркнуть его системность и концептуальную обоснованность.

В нашей работе понятие «психодинамический» соединяет в себе все три вышеобозначенных аспекта и пронизывает все грани речевого явления и, соответственно, обучающей системы, направленной на их развитие и формирование.

Таким образом, предлагаемая нами система обучения стремится к тому, чтобы быть как можно более всеохватывающей, и, принимая во внимание ее комплексную сущность и цели обучения, мы и дали ей название «*Интегративный лингво-психологический тренинг*», сокращенно *ИЛПТ*.

Краткое описание Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ)

Если сжато обобщить суть системы, то можно сказать, что в первую очередь язык необходим человеку для выражения своих мыслей и чувств, для общения. Поэтому обучение иноязычной речи и происходит в форме *общения*, для чего используются специальные *социально-психологические тренинги*, в частности ролевой тренинг, перцептивный тренинг, тренинг сензитивности, тренинг умений и другие. В этих тренингах на базе иностранного языка люди в ходе совместной деятельности учатся не только устанавливать и развивать межличностные контакты, но также постигают стратегии взаимовосприятия, взаимопонимания и взаимодействия. Кроме этого, они творчески и интеллектуально развиваются, как бы меняются в лучшую сторону сами, изменив форму своего мышления и восприятия окружающего, ибо не секрет, что личное видение мира – это еще не сам мир, и для того, чтобы сделать его хоть чуть-чуть прекрасней, нужно перестроиться самому: ведь все проблемы, которые человек имеет в общении с этим миром и другими людьми заложены, прежде всего, в нем самом. Вместе с тем, *в комплексе, человек обучается иноязычной речи*, успешному усвоению которой способствует саморазвитие и самосовершенствование человека. В процессе этих коммуникативных тренингов и при помощи вошедших в них особых *психодинамических техник* регулируются и корректируются *психические свойства и состояния личности* (характер и способности человека, его потребности и мотивы, цели и интересы, чувства и эмоции, знание и сознание), управляющие действиями и поступками, т. е. *поведением и деятельностью* (в том числе и речевыми) людей – все это, конечно же, происходит *на основе иностранного языка и для постижения иностранного языка*.

В речевое общение, естественно, бывают вовлечены все *познавательные процессы* (ощущения и внимание, восприятие и память, воображение и мышление), которые получают развитие во время социально-психологических тренингов. Однако дополнительно для совершенствования этих процессов и развития речи в тренинг общения вводятся особые *когнитивные тренинги* на иностранном языке. А также сопряженные с когнитивными *тренинги психофизиологические*, поскольку речь – это еще и работа определенных областей коры головного мозга человека. Как уже говорилось, органы, связанные с речеобразованием, выполняют приказы, поступающие из головного мозга, что всегда бывает сопряжено с различными сенсорными и моторными реакциями. Поэтому специальные упражнения по совершенствованию сенсорных каналов и моторики, т. е. упражнения на отработку психосенсорных и психомоторных связей, бывают очень важны при обучении речи. Сам же язык как знаковое, системно-структурное образование совершенствуется при помощи *лингвистических (психолингвистических) тренингов*, дополняющих *психологические* и инкорпорированных в них.

В самом схематичном, как бы расчлененном и упрощенном, виде эта система может быть представлена следующим образом (См. таблицу 1):

Таблица 1

Развитие граней речи в обучении иностранным языкам при помощи групповой психотерапии и психокоррекции (на основе психолингвистических тренингов, психодрамы, социально-психологических тренингов, гештальт-терапии, музыка- и арт-терапии, тренинга креативности, психогимнастики и др.)

ЛИЧНОСТЬ						
РЕЧЬ («Язык в действии»)						
Языковая система (знаковый код)	Средство и форма общения	Психический процесс	Психофизиологический процесс	Свойство личности	Деятельность	Поведение
Лингвистические (психолингвистические) тренинги по овладению фонетикой, грамматикой, лексикой и стилистикой иностранного языка.	Социально-психологические тренинги (общения, ролевые, перцептивные, сензитивные и др.).	Тренинги развития и коррекции когнитивных (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения) и психофизиологических (эмоциональных, аффективных, побудительных) процессов.	Тренинги психо-сенсорные и психомоторные (развитие сенсорных связей, «психогимнастика» и пр.).	Тренинги развития и коррекции психических свойств и состояний (характера, эмоционально-волевой сферы, самосознания, самоактуализации, способностей — речевой, креативной, коммуникативной и пр.).	Тренинги «деятельностные» (на выработку сознательных мотивов и целей, стратегий планирования, принятия осознанных решений, «деловые игры» и пр.).	Тренинги «поведенческие» (по коррекции речевого и др. поведения, «речевой этикет»).
Включенные во все указанные в таблице психологические тренинги	В которые инкорпорирована и в которых отрабатывается вся система и структура языка					
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ГРУППОВОЙ ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ						

Как видно из таблицы, обучение иностранным языкам происходит при помощи специальных техник и приемов активно, в действии, что, собственно, является уже обучением иноязычной речи. Интегративная система тренингов через психотерапию и психокоррекцию, совершенствование и развитие личности, позволяет комплексно воздействовать на все стороны речевого процесса (лингвистическую, психическую, психофизиологическую, поведенческую, деятельностьную) и, таким образом, формировать и развивать его. Напомним, что становление высших психических функций человека, а речь таковой и является, имеет социальную основу (о чем в свое время говорил еще Л. С. Выготский), в нашем случае для этих целей служат групповая форма обучения и целый арсенал различных социально-психологических тренингов.

Лингвистика, психология, педагогика, психотерапия как лучи единой системы обучения иноязычной речи

Еще раз подчеркнем, что в центре обучения находится человек, личность со своими чисто человеческими, т. е. психологическими проблемами и комплексами: страхами и тревогами, часто неправильной (неадекватной) самооценкой, затруднениями с вниманием и памятью, мышлением и воображением, порой с нарушениями и искажениями восприятия – все это отрицательно влияет на обучение, осложняя его и, следовательно, нуждается в психотерапии и психокоррекции.

Психотерапия и психологическая коррекция, таким образом, в современном понимании этого термина, рассматриваются уже не только как чисто лечебные средства, но и как средство педагогическое. Никогда нельзя забывать о том, что к нам приходят на обучение взрослые люди, которым необходимо преодолеть предубеждение против учебы в таком возрасте. У многих из них за спиной отрицательный опыт знакомства с иностранными языками; некоторых из этих людей приходится не просто обучать, но и переучивать, а это значит преодолевать сопротивление уже сформировавшихся психологических барьеров и стереотипов. Образованию психологических барьеров, как справедливо замечает Р. М. Грановская, способствует также тревога перед новым и неизведанным, страх перед переутомлением, связанный с тем, что придется выполнять не знакомую, привычную работу, а нечто необычное, требующее уже не автоматических навыков, а совершенно иных умений. Людям мешает и опасение показаться смешным и неспособным перед другими людьми, заниженная самооценка и, как следствие, неверие в свои силы [111, с. 542–545]. Иногда, наоборот, самооценка оказывается у взрослого человека настолько завышена, что является причиной многих внутренних конфликтов: когда высокие притязания человека не согласуются с его реальными возможностями, возникают повышенная тревожность и частые эмоциональные срывы, развивается фрустрация, а подчас и невроз. Нередко завышенная самооценка не позволяет также посмотреть на себя со стороны. В результате, все свои промахи и неудачи человек пытается отнести на счет других людей, и это создает проблемы не только в его адаптации в социуме, но и в обучении.

Разнообразные нервно-психические расстройства могут быть реальной причиной ухудшения и нарушения усвоения иноязычной речи. Несмотря на то, что мы говорим о взрослых и практически здоровых людях, это могут быть и состояния общего психического недоразвития, по каким-либо причинам произошедшего в детстве. Например, личностный инфантилизм, недоразвитие эмоциональной сферы или сферы мыслительных процессов встречается достаточно часто. Так, человек, которому свойствен инфантилизм, «отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы, что выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, в разнообразных компенсаторных реакциях... эгоцентризме и пр.» [355, с. 149; 413, с. 208]. Незрелость эмоционально-волевой сферы, как уже отмечалось, отрицательно сказывается на работе познавательных процессов, способностях человека, а также на его поведении, общении с окружающими, межличностных отношениях, что имеет самое непосредственное отношение как к овладению речью, так и к ее применению. К нарушениям, препятствующим усвоению иноязычной речи, могут относиться частичные аномалии зрительного и слухового анализаторов, достаточно часто встречающиеся у пожилых людей, что ведет к искажению восприятия в зрительной и слуховой модальности, к так называемой тугоухости. Однако стойкие затруднения в обучении могут возникать и у людей «с нормальным интеллектом, сохранной родной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов» [199, с. 5]. А. Н. Корнев говорит об этом применительно к психологии детства и обучению детей чтению и письму, но

те же самые факторы препятствуют обучаемости и взрослых людей. Это может почти никак не проявляться в обыденной жизни, но создает серьезные преграды при попытках человека овладеть иноязычной речью. Именно методы психотерапии и психокоррекции бывают в состоянии помочь в такой ситуации.

Я. Л. Морено, которого считают родоначальником групповой психотерапии и идеи которого широко применяются нами, определяет ее как лечение людей в группах [537]. Мы работаем с практически здоровыми людьми в медицинском смысле этого термина. Однако как назвать состояние человека, которого гложет червь сомнения, которого мучают страхи и опасения, у которого болит душа в преддверии неизведанного? Тем более, если у него выявляются вышеотмеченные предпосылки к затрудненному усвоению иноязычной речи? Поэтому мы считаем, что и в нашей учебной группе, где царит теплота взаимопонимания, доверия и всеобщей поддержки, где исчезают страхи и тревожные волнения, проходят стрессы и неврозы, психотерапевтический эффект метода является целебным. А если добавить к этому успешную коррекцию нарушенного восприятия, улучшение концентрации внимания, развитие памяти, воображения, мышления, творческих способностей, не говоря уже о том, что в кратчайшие сроки человек овладевает иноязычной речью, то такое определение этого эффекта будет верным вдвойне. Перефразируя слова известного писателя М. М. Пришвина, который писал: «Чем ближе к речи, тем ближе к душе человека», – можно сказать и наоборот: чем ближе к душе человека, тем ближе к речи. Именно поэтому мы взяли за основу обучения психотерапию и психокоррекцию и разработали групповой Интегративный лингво-психологический тренинг.

Преимущества групповой формы психотерапевтической работы были хорошо описаны в работе американского психолога и психотерапевта К. Э. Рудестам, где было упомянуто, что еще в 1905 году бостонский врач Дж. Пратт, лечивший людей в группах, определил, что «группа сама по себе может рассматриваться как психотерапевтический фактор» и что «основой психотерапии является благотворное воздействие одного человека на другого» [379, с. 11]. Далее К. Э. Рудестам отмечает, что жизнь человека – это прежде всего явление социальное, а речь, добавим мы, является важной частью этой жизни. «В сфере межличностных отношений, во время игры, в интимные моменты человек испытывает потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком». По замечанию К. Э. Рудестам, целое поколение современных людей можно без преувеличения назвать «толпой одиночек». Приобретаемый в специально организованных группах опыт, по мнению К. Э. Рудестам, «оказывает противодействие отчуждению, помогая решению проблем, возникающих при межличностном взаимодействии. Группа оказывается микрокосмом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в искусственно создаваемое взаимодействие». По его справедливым словам, «потенциальное преимущество условий группы – это возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания с конкретным участником группы. В процессе группового взаимодействия приходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим... В поддерживающей и контролируемой обстановке человек легче может научиться новым умениям... Возникает определенное чувство комфортности, когда находишься с равными партнерами, а не с терапевтом» или, добавим, с педагогом один на один. «Наблюдая происходящие в группе взаимодействия, – продолжает К. Э. Рудестам, – участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения... Группа также может облегчить процесс самоисследования и интроспекции. Каждая попытка самораскрытия и самоизменения члена группы вызывает одобрительную реакцию со стороны других ее членов, и, соответственно, повышается самооценка личности» [380, с. 22–23]. Мы полностью согласны с мнением К. Э. Рудестам, но еще раз отметим, что в нашем случае группа является не медицинской

в прямом смысле этого слова, а учебной и что ее психотерапевтическое действие работает на облегчение и результативность обучения иноязычной речи. Все остальные положительные перемены в личности, ее расцвет и самоактуализацию, можно было бы рассматривать как хороший побочный эффект, однако именно на основе таких благотворных изменений и происходит рождение речи, ее свободное формирование. Иными словами, формирование и развитие речи осуществляется одновременно с развитием и формированием личности.

Чрезвычайно важным представляется нам и тот факт, что, несмотря на групповую форму обучения, подход к каждому человеку в нашей группе сугубо личностный. Этому способствует продуманная система психологических тестов, по результатам которых становится ясно, какие психические процессы и свойства личности необходимо развивать и корректировать для наиболее успешного усвоения человеком иноязычной речи, и, соответственно этому, разрабатываются личностно ориентированные, т. е. направленные на каждого конкретного человека и группу в целом программы тренингов.

Создавая нашу систему обучения, мы также исходили из того факта, что становление, формирование и развитие иноязычной речи у взрослого человека хотя и отличается от речевого развития ребенка, но тем не менее во многом происходит по тем же законам. Мы придерживаемся той гипотезы (и доказываем ее практикой), что развитие психических функций (а вместе с ними и в том числе речи), а также свойств личности связано как с врожденными задатками, так и с внешними факторами (взаимодействием человека со средой, воздействием на него при помощи особых технологий), но не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может, при благоприятных условиях, продолжаться всю жизнь. Именно эту задачу мы и решаем через Интегративный лингво-психологический тренинг, образовав в группе небольшую модель общества, в котором созданы все условия для всестороннего совершенствования и развития личности, а следовательно, для обретения человеком иноязычной речи.

На первый взгляд может показаться (а многие в этом убеждены), что человеку вполне достаточно освоить структуру и систему языка, или знаковый код, чтобы свободно использовать его для общения. На самом же деле, оторванная от всех прочих функций речи, т. е. от самого человека, языковая система так и остается мертвой и статичной до тех пор, пока не приблизится к живой человеческой психике и деятельности (в широком понимании этого термина) и не превратится в их органическую составляющую. Поэтому обучение иноязычной речи взрослого человека мы и предлагаем начинать не с отдельно взятой знаковой, языковой, стороны этого явления, хотя по логике вещей, казалось бы, именно это человеку и надо: ведь, теоретически, зная устройство языка, можно создавать неограниченное количество речевых высказываний. Но в том то все и дело, что знания эти так и останутся тогда лишь теоретическими, абстрагированными от «человеческого фактора», искусственным кодом, малодеспособной системой, которую нужно именно заучивать и строить, но которая не рождается сама «на кончике языка», как родная речь, и не является живой и гибкой. Поэтому в обучении мы объединяем языковую (знаковую) сторону речи и речь как особую психическую функцию и вид активности человека (а не разъединяем их, как это обычно принято), тренируя и развивая их вместе при помощи специальных психологических и психолингвистических приемов, и тем самым помогаем человеку легко и органично овладеть иноязычной речью.

Как речь является сплавом языковых средств и психических процессов, так и наш Интегративный лингво-психологический тренинг представляет собой неразделимый сплав техник и процедур, позволяющих взрослым людям свободно и непринужденно говорить на иностранном языке, понимать друг друга, читать, писать и даже думать на нем. И все это происходит в очень непродолжительные сроки – менее чем за два месяца, в увлекательной и необременительной для учащихся форме, поскольку Интегративный тренинг позволяет максимально интенсифицировать процесс обучения, сделать его оптимально экономичным с точки зрения затрачиваемых обучающимся человеком сил и времени, ибо предлагает кратчайшие и самые

эффективные пути к достижению поставленной цели. Об этих конкретных путях и пойдет разговор в последующих главах.

Глава VI

Об акмеологии и науке обучения взрослого человека

Педагогика и акмеология

Как же трудно оказывается на деле разделить лингвистику, психологию, педагогику и психотерапию на отдельные составляющие, когда в рамках одного исследования, они представляют собой фактически нерасчленимый концептуальный, экспериментальный и практический комплекс, работающий как единый слаженный организм. В чисто исследовательских целях мы постараемся отчасти провести пунктирные ориентиры такого разграничения, хотя, на наш взгляд, именно неразрывный сплав дисциплин и их глубокое взаимопроникновение (что и составляет идейный замысел этой работы) способны по-настоящему полно и всесторонне охватить существо рассматриваемой проблемы.

Все изложенное в предыдущих главах закономерно привело нас к необходимости рассмотрения проблемы обучения иноязычной речи *под лингво-психолого-педагогическим углом*, хотя этот аспект красной нитью вплетен в канву всего нашего повествования. Выражаясь иносказательно, его голос, как одна из основных мелодических тем, постоянно и гармонично звучит в полифонии других тем, подтем и вариаций. Ведь смысл нашей работы заключен не только в уточнении природы самого феномена речи и механизмов ее порождения, восприятия и функционирования, но и в создании особой, построенной на этих механизмах системы обучения. Дотронувшись до струн души каждого человека, решившего освоить иноязычную речь, и особым образом их настроив, мы способны оказать этим людям психолого-педагогическую помощь.

Здесь еще раз хочется оговориться, что, несмотря на этимологическую соотнесенность термина «педагогика» (от греческого «педо» – дитя) лишь с детством и отрочеством, мы понимаем его, как это принято в настоящее время, расширенно – как обучение человека вообще, то есть в любом возрасте, в том числе и взрослом. «Общая педагогика, – читаем мы в учебном пособии под редакцией А. А. Радугина, – изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп» [347, с. 183]. Такую широкую трактовку термин «педагогика» стал приобретать в последние годы в связи с развитием методологии вузовского и поствузовского обучения, раздвинувшей рамки традиционной школьной педагогики и педагогической психологии. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович дают определение педагогического труда как «целенаправленной творческой деятельности с целью воспитания, образования и обучения подрастающих поколений *и взрослых людей* (курсив наш – И. Р.)» [131, с. 172]. Нужно отметить, что до начала 70-х годов науки об обучении взрослого человека практически не существовало. Вузовское и поствузовское обучение именовалось (да именуется и теперь) преподаванием, хотя последний термин указывает, скорее, лишь на информативно-сообщающее преподнесение знаний, но никак не на направленное воздействие на человека и его развитие. Впрочем, вузы, в большинстве своем, такой задачи и не ставили. Лишь в последние годы самые передовые из них стали применять в своем учебном арсенале нетрадиционные методы. Использование в качестве синонима обучения термина «дидактика», так любимого многими преподавателями, оказалось в данном случае уж совершенно неуместным, поскольку несло в себе оттенок поучения и назидания, в нетрадиционных методах обучения не приветствуемых.

Область обучения взрослых людей, ее методология, включенная в общую науку об обучении человека – педагогику (как ни странно это звучит, но лучшего названия не придумали),

и по сей день остается достаточно слабо разработанной. Можно сказать, что этой области педагогической науки еще только предстоит сложиться, хотя целый ряд интенсивных и активных обучающих методов, безусловно, способствовали ее становлению и формированию. Хочется верить, что исследование автора – это еще один шаг в развитии данной области науки.

Очень важно в этой связи было бы упомянуть о разделе возрастной психологии, именуемом термином «акмеология» (от греческого «акмэ» – период наивысшего расцвета человеческой личности), родоначальником которого является Н. А. Рыбников, и развиваемом впоследствии Б. Г. Ананьевым и его учениками (Е. И. Степановой и др.). Этот раздел психологии, получивший в последнее время немалую долю внимания со стороны специалистов, занимается проблемами зрелой личности. Вслед за Н. А. Рыбниковым акмеологию стали определять как «науку о зрелости, вершинах человеческой деятельности» [85, с. 247]. Однако акмеология, как следует из самого определения, не исчерпывается только проблемами обучения – эти вопросы входят в данный раздел психологической науки как важные, но все же частные моменты. Поэтому в плане обучения мы предпочтем остаться в рамках устоявшегося термина «педагогика», но будем рассматривать педагогические проблемы расширенно – в свете акмеологии, т. е. будем говорить об обучении взрослого человека или зрелой личности.

Здесь надо оговориться, что существуют различные взгляды на периодизацию зрелости. Нам, опираясь на собственный опыт обучения, наиболее близка точка зрения Дж. Биррена (J. Birren) [429], который подразделяет зрелость на раннюю (17–25 лет), собственно зрелость (25–50 лет) и позднюю зрелость (50–75 лет). Во-первых, нам импонирует то, что людей, которым не только за 50, но за 60 и 70 лет здесь не называют старыми и даже пожилыми. А во-вторых, и это главное, наши учебные группы, состоящие в среднем из 10–12 человек, охватывали именно этот возраст – от 17 до 73 лет. Причем в возрастном отношении группы были смешанными, однако это не только не сказывалось отрицательно на результате, но и, наоборот, помогало в его достижении. Каждая группа представляла собой микромодель общества, особое содружество или семью, где совершенно естественно уживались и обменивались опытом взрослые люди различных возрастов. Иногда, очень редко, в такую группу-семью вводились люди и более раннего возраста (14–16 лет), которые, оказываясь окруженными заботой и вниманием старших ее членов, хорошо обучались, однако это не являлось системой, а было, скорее, исключением и делалось только по тестовым показаниям, т. к. взросление подростков – это процесс тонкий и сугубо индивидуальный, а потому не каждый подросток такого возраста мог благополучно «вписаться» во взрослый коллектив и освоить учебную программу, предназначенную для взрослого человека. Конечно, к каждому человеку в такой психотерапевтической группе подход был сугубо индивидуальный, однако мы, не сомневаясь, можем определить всю эту группу учащихся возрастом «акме», ибо те результаты, которых добивались молодые люди в развитии и становлении личности совместно с обучением иностранного языка, позволяют назвать этих людей зрелыми, а те результаты, которых достигали в обучении даже самые пожилые люди, не позволяют нам отнести их к геронтологической категории, хотя формально, наверное, это так и есть.

Обучение как система: от теории до практики

Необходимо честно признаться, что огромный массив педагогической литературы, протудированный автором в процессе написания данной книги, а также знание реального положения вещей в отечественных и зарубежных учебных заведениях привели нас к убеждению, что в педагогике образовался гигантский разрыв между фундаментальными теоретическими разработками, склонными к чересчур абстрактным философским обобщениям и в большинстве своем, узкоутилитарными публикациями и еще более примитивной учительской практикой. Почти нет работ, совмещающих современные научно-теоретические изыскания с их реальным жизненным воплощением, которые бы не только вооружили педагога знанием полезных новомодных теорий и концепций, но и, если не снабдили его конкретным «ноу-хау», то по крайней бы мере подсказали, что необходимо предпринять, чтобы эти теории заработали и принесли ощутимый результат. К тому же, как мы уже отмечали, вся отечественная педагогическая и психологическая наука нацелена в основном на нужды детского и юношеского образования, и такой раздел, как взрослое обучение и взрослая психология (в отличие от детских), в ней разработан недостаточно. Хочется надеяться, что книга автора, пусть частично, но все же заполнит хоть некоторые лакуны, образовавшиеся между важной фундаментальной наукой и сиротливой педагогической практикой, а также окажет честь людям, не захотевшим остановиться в своем развитии и рискнувшим учиться в любом возрасте.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.