

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Е.В. ДЕМИНА

Понятие «языковой способности» (ЯС), введенное в психологию вслед за понятием «*faculte' du langage*» Ф. Соссюра, «индивидуальной речевой организации» Л.В. Щербы, «психофизиологических условий, обеспечивающих усвоение, воспроизведение <...> и адекватное восприятие языковых знаков» А.А. Леонтьева, все чаще упоминается в кругу вопросов, так или иначе связанных с обучением языку. В контексте новейших психогенетических исследований ведутся дискуссии о природе «речезыковой способности» (Ушакова, 2004), обсуждаются вклады известных моделей речепорождения (Залевская, 2000), а также методы обучения, адекватные различным типам ЯС (Кабардов, 2001). Пристального внимания сегодня заслуживают исследования, в которых разрабатывается понятие ЯС применительно к дифференциальным аспектам овладения родным языком. «Современному языковому образованию,— подчеркивает Н.Д. Голев,— встающе-

му на путь *развития языковой личности* ребенка, необходимо научиться видеть то исходное языковое “данное” ученика, которое подлежит развитию» (Лингвоперсонология, 2006).

И.П. Павлов впервые указал на различия относительного значения первой и второй сигнальных систем в индивидуальном опыте отражения действительности отдельными людьми. Он выделял *специально человеческие типы* (СЧТ) — «художественный», «мыслительный» и «смешанный», которые проявляются в характеристиках многих психических процессов.

Попытки психологических исследований связи СЧТ носителя языка с особенностями его ЯС позволяют сегодня указать на некоторые стороны такой обусловленности. Так, например, М.К. Кабардов исследует вопрос СЧТ в контексте проблематики индивидуальных стилей овладения родным и иностранным языком. Специальные языковые способности автор рассматривает в контексте

эмоционально-познавательных симптомокомплексов (Способности и склонности, 1989; Способности, 1997; Голубева, 2005). Исходя из дихотомии «язык–речь», он выделяет «коммуникативно-речевой», «когнитивно-лингвистический» и «смешанный» типы, обусловленные индивидуальной конфигурацией физиологических, собственно психологических и психолингвистических, поведенческих особенностей (Кабардов, 1997, 2001). *Коммуникативный тип* ЯС автор соотносит с такими индивидуально-типологическими характеристиками, как выраженность невербальных компонентов интеллектуальных способностей, более высокая способность слухового восприятия, более высокие скоростные параметры деятельности, дивергентность мышления, некоторая импульсивность в принятии решения, экстравертированность личности. Асимметрия полушарий мозга выражена либо умеренно, либо в пользу правого, т. е. наблюдается большая реактивность правого полушария. Предпосылками этого типа оказывается сочетание свойств НС — лабильность, слабость, активированность. *Лингвистический тип* ЯС характеризуется доминированием вербально-логических компонентов способностей над образно-действенными, конвергентностью мышления, преобладанием зрительного восприятия, большей произвольностью и опосредованностью деятельности. При этом наблюдается доминантность левого полушария. Биоэлектрические показатели свойств нервной системы говорят о преобладании инертности, силы и инактивированности (Кабардов, 2001). Как видно из приведенного описания,

собственно СЧТ в настоящее время не включаются в характеристики типов ЯС (ранее М.К. Кабардов соотносил «художников» с коммуникативным типом ЯС и «мыслителей» — с лингвистическим), однако узнаются в психологических характеристиках симптомокомплексов.

Типологические особенности и их психологические проявления в сопоставлении с разными способами овладения орфографией родного (русского) языка, *своеобразием орфографической грамотности* изучались Т.Л. Чепель (Чепель, 1988).

К СЧТ все чаще обращаются в современных лингводидактических исследованиях, описывая такие психологические особенности речевого поведения носителя языка, как копильный/креативный тип деривационной способности (Киркинская, 2004), рациональный/интуитивный тип орфографической способности (Авакумова, 2006), репродуктивный/творческий тип языковой личности (Бех, Савилова, Сайкова, 2002) и др.

Однако с возрастанием интереса к проблемам индивидуально обусловленного функционирования языка в речевом опыте человека (в том числе и ученика) остается открытым вопрос о методах диагностики индивидуальной вариативности ЯС школьника, возможностях выявления психологических предпосылок, обуславливающих различные типы его речевого поведения.

Обратимся к полученным нами результатам исследования СЧТ в их связи с ЯС носителя языка, проявленной в свободном ассоциативном эксперименте (АЭ). Подчеркнем, что ассоциативную пару мы рассматриваем

в качестве *акта предикации*, свернутого высказывания, поддерживая положение о *текстообразующей роли словесных ассоциаций*. Действия испытуемого в АЭ, таким образом, выступают в качестве одной из разновидностей естественных речевых актов, результатом которых являются своеобразные «тексты-примитивы» (Сахарный, 1989). Выделим также роль избирательного характера связей вербальной ассоциативной сети, отмеченную в современных исследованиях психологии речи, их «структура сложна и неравномерна, в ней выделяются “сгущения”, “разряжения”, “множественные пересечения”» (Ушакова и др., 1989). С точки зрения структуры речевого высказывания, процессы ассоциирования, по-видимому, могут быть соотнесены с отражением внутренней речи человека, психологические механизмы которой тяготеют к «господству чистой предикативности» (Выготский, 2000, с. 496). Таким образом, исследование затронуло скорее синтаксический уровень ЯС.

Испытуемые и методики

В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной и художественных школ (14–16 лет, $n = 47$). Учеников просили в письменной форме ответить на предложенные в списке¹ АЭ слова «первым пришедшим в голову словом». Изучение ЯС в ассоциативном экспе-

рименте сопровождалось оценкой *индивидуально-психологических характеристик испытуемых*:

– *Соотношение первой и второй сигнальных систем* диагностировали по методике М.Н. Борисовой, основанной на запоминании и последующем узнавании или описании зрительных объектов (по 5 серий узнавания и описания) (Голубева, 2005). Вычислялась разность между «узнаванием» и «описанием». Испытуемые ранжировались с учетом полученной разности. В случае положительной разности и «узнавания» 3 и более объектов определялся художественный тип. При отрицательной разности и значении «описания» 3 и более объектов – мыслительный.

– *Коэффициент функциональной асимметрии* определяли по психомоторным показателям с помощью теппинг-теста в модификации М.К. Кабардова (Кабардов, 2001; Елисеев, 2003). Испытуемым предлагалось выполнить по 4 пробы на правую и левую руку, в которых в максимально возможном темпе заполнялись точками четыре круга (время работы с каждым кругом – 10 сек.). По разности скоростных характеристик правой и левой руки (среднее по четырем пробам) рассчитывался коэффициент правой руки (КПР), по формуле $КПР = (НП - НЛ) / (НП + НЛ) \cdot 100\%$. В ходе анализа испытуемые распределились по критерию ведущей руки на «уверенно праворуких»

¹ Список слов АЭ, специально разработанный на основе «Русского ассоциативного словаря» (под ред. Ю.Н. Караулова), включает набор слов-стимулов, предоставляющий испытуемому возможность при говорении/письме производить выбор способов сочетаний слов – тактик предикации.

(КПР > 7) и «леворуких и амбидекстров» (КПР ≤ 7).

– *Полезависимость–полнезависимость* определяли по тесту EFT, методике «Фигуры Готшалдта» (Холодная, 2004).

– *Особенности выраженности черт личности* определяли по опроснику Р. Кеттелла 16 PF (форма С).

– *Меру выраженности в индивидуальной репрезентативной системе основных модальностей опыта* определяли с использованием фрагментов текста, составленных с учетом разных форм восприятия (Холодная, 2004).

– *Проявления индивидуальных особенностей ЯС в речевой деятельности* определяли в лингвистических заданиях: *клоуз-тесте*, в котором ученики восстанавливали до исходного специально деформированный текст (Киркинская, 2004), *лингвистических пробах*, в состав которых вошли 3 серии вопросов на языковой интеллект (манипуляции со звуко-буквенным составом слова, установление классификационных отношений между значениями слов, вос-

становление усеченных русских пословиц). Кроме того, в эксперименте с использованием приемов сравнительного текстологического анализа проведен анализ *вербальных ответов из серии «описание»* по методике Борисовой. В качестве внешней экспертной оценки языковой/речевой компетентности учащихся выступила *анкета для учителя-словесника*, в которой педагоги оценили успешность учащихся по ряду характеристик владения родным языком.

Результаты

При обработке результатов АЭ выделялось несколько параметров: тактики предикации (Н, А, П)² и типы опор испытуемого при восприятии слова-стимула (Ф, М, Сит)³.

Для того чтобы наглядно представить связь между соотношением трех типов ассоциативных реакций и индивидуально-психологическими характеристиками испытуемых в выделенных группах мы воспользовались тернарным графиком: изображением на плоскости с четырьмя

² При проведении анализа ассоциативных связей использована классификация Ю.Н. Караулова: **Н** (номинативная тактика) – дефиниция стимула, вторичная номинация – синоним, гипероним, гипоним, антоним, конверсив; например, *полевой – находящийся в поле, стихия – ураган, глупый – умный*. **А** (тактика пропозиций) – испытуемый отвечает на стимул актантом или актантами, при которых предикация прямо не обозначена, а только подразумевается и вместе со стимулом задает пропозицию, восходящую к некоторому прототипическому для данного испытуемого тексту; например, *загорать – солнце, пляж, река; пчела – улей; гнедой – лошадь, телега*. **П** (предикативная тактика) – приписывание признака предмету и как крайний случай – грамматически оформленная синтаксема: *рябина – гнется, думать – головой, кастрюля – эмалированная*.

³ При анализе типов опор испытуемого мы ориентировались на классификацию различных стратегий идентификации слова Т.Ю. Сазоновой, выделив стратегию опоры на формальные мотивирующие элементы (опора на фонетический образ слова – **Ф**, на морфологические компоненты – **М**) и стратегию опоры на ситуацию – **Сит**.

выделенными точками — нулевой точкой, где все ассоциации представлены равномерно, и трех полюсов — точек, в которых максимальны численные значения соответствующих ассоциаций (П, Н, А). График тернарного типа построен с использованием специализированного пакета статистической обработки данных «STATISTICA-6» (рис. 1).

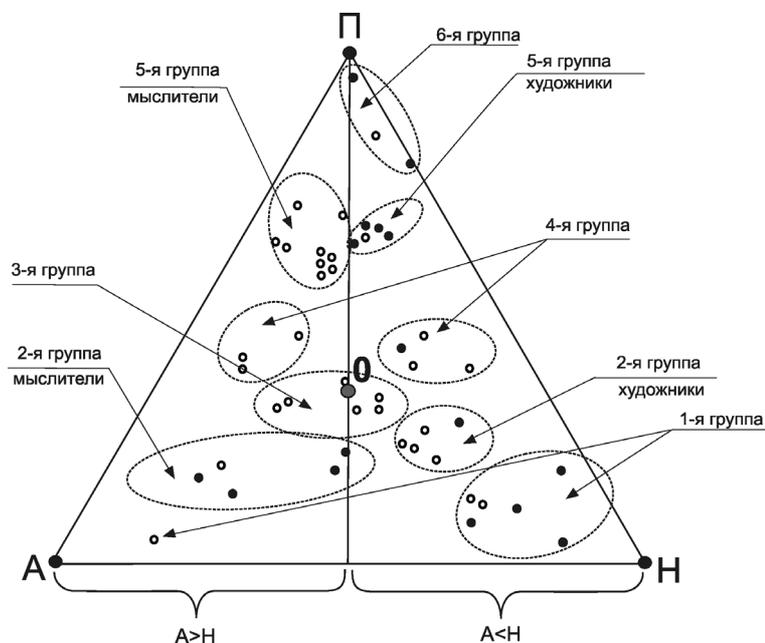
Тестирование по методике Боровой определило группы испытуемых художественного ($n = 29$), мыслительного ($n = 15$) и смешанного ($n = 3$) типов. У художников преобладает ассоциативная тактика Н, а у мыслителей — тактики А ($p = 0.005$).

Установлена инверсия СЧТ относительно парадигмо-синтагматических реакций для леворуких. Так, «уверенно праворукие» учащиеся художественного типа демонстрируют в АЭ чаще парадигматические реакции (66%), мыслительного типа — синтагматические (71%). В то время как для «леворуких и амбидекстров» картина меняется на противоположную: художники демонстрируют чаще синтагматические реакции (72%), а мыслители — парадигматические (71%). Описанное явление контрастно проявляется во 2 и 5 группе (рис. 1).

Наблюдаемая инверсия СЧТ у леворуких, на наш взгляд, может быть

Рис. 1

Распределение групп на поле трех типов ассоциативных тактик предикации (П — предикативная, Н — номинативная, А — пропозиций; белыми точками отмечены праворукие испытуемые, черными — леворукие)



объяснена с привлечением данных Л.П. Павловой, А.Ф. Романенко (Павлова, 1988), давших интерпретацию СЧТ на психофизиологическом уровне [различных типов кортикальных активационных структур (КАС) коры головного мозга].

Обращает на себя внимание группа, расположенная вблизи нулевой точки F, где значения П, Н и А равны (группа 3). По данным психологического тестирования, группа заметно отличается⁴ от остальных по высокому показателю коэффициента полнезависимости (КПНЗ), а также максимальным значениям интеллектуального блока факторов Кеттелла (общий уровень интеллекта В+, уровень развития воображения М-). Анализ анкет учителей-словесников выявил, что детей этой группы учителя высоко оценивают по отношению ко всем обозначенным аспектам освоения языка. Анализ текстов вербальных ответов из серии «описание» (определяющей уровень развития 2-й СС) по методике Борисовой показал, что группу характеризуют малообъемные (минимум текстовой избыточности), но точные тексты, передающие существенные детали отличий. Например, у исп. В.Г. (проба 1): *Черенок повернут вправо. Правая часть лепесточка длиннее, чем левая; она тоненькая. Конус у листочка тоже тоненький, острый.* Можно отметить, что тексты описания здесь связные и лаконичные как на уровне словосочетаний, так и на

уровне предложений. Несмотря на то, что ответы давались учениками в устной форме, в них не наблюдается рассогласованности, грубого нарушения синтаксических связей. Анализ восстановления пропущенных элементов в клоуз-тестах показал, что для учащихся группы 3 характерен учет смысловой целостности на всех уровнях реконструкции текста.

Максимальные значения П в АЭ (группа 6) также встречаются у учеников с повышенными показателями интеллекта (В+), а также высоким КПНЗ. Результаты, полученные по анкете для учителя, показали, что группа 6, так же как и группа 3, оказывается выделенной учителями. Особенностью текстовой деятельности таких учащихся является малый объем текстов «описания». Для них характерна сознательная «забота о понимании», ориентированность на адресата. Так, например, исп. М.М. (по всем пробам) вводит в текст уточняющие слова, привлекающие внимание читателя (*Палочка повернута в правую сторону от меня* или *Лист имеет 7 прожилок, не считая средней*), обороты, отмечающие границу известного и нового («еще вот»). Иногда такие уточнения доводятся до предела, вызывая смех самого испытуемого — исп. К.Д. (проба 4): *В виде листика. Разделен восьмью палочками. Если считать снизу по часовой стрелке, восьмая палочка находится ниже первой.* Анализ восстановления клоуз-тестов

⁴ Здесь и далее по тексту: значимые отличия группы по параметру КПНЗ, факторам Кеттелла приводятся при уровне достоверности $p < 0.05$ по тесту Манна–Уитни. При описании проявлений ЯС учеников группы в речевой деятельности, отличия получены путем качественного анализа с использованием приемов сравнительного текстологического исследования.

показал, что учащиеся склонны реагировать на лексические штампы.

При минимальных значениях П в АЭ (группа 1) наблюдается несколько иная картина: учащиеся, чаще леворукие, со средним показателем КПНЗ, богатым воображением (М–) на фоне низкого интеллекта (В–), что скорее всего связано с невротическим складом личности. Результаты, полученные по анкете для учителя, показали, что группа 1 оказывается расположенной ниже остальных по всем вопросам. Анализ текстов вербальных ответов из серии «описание» методики Борисовой показал, что группу характеризуют констатирующие тексты. Так у исп. П.С. (проба 2): *Стебель повернут влево, а верх — вправо. И левая половина ниже*

правой. Или исп. Ч.С. (проба 1): *Стебелек направлен в правую сторону. Прожилки три, однако.*

Проведенное исследование позволило выявить диагностический потенциал метода АЭ, а также описать некоторые индивидуальные особенности ЯС человека, проявляющиеся в АЭ. Дальнейшая разработка этого метода поможет приблизиться к видению ЯС ученика, его языкового «данного», которое, как подчеркивает Н.Д. Голев, «желательно не просто “учитывать” на периферии учебной деятельности, но класть в основание развития языковой личности, опираясь в этом развитии на сильные ее стороны (это в первую очередь) и подтягивая слабые» (Лингвоперсонология, 2006, с. 25).

Литература

Авакумова Е.А. Типология орфографической способности детей младшего школьного возраста // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. Монография / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006.

Бех Н.Н., Савилова И.В., Сайкова Н.В. Школьные изложения и тип языковой личности // Естественная письменная русская речь: исследовательские и образовательные аспекты. Ч.1. Проблемы письменной речи и развитие языкового чувства / Под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 2002.

Выготский Л.С. Мышление и речь / Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.

Голев Н.Д. Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования: Опыт построения концепции единого курса развития языковой способности // Прикладная филология в сфере инженерного образования: Кол. монография. Т. 1. Методология и методика языкового обучения в техническом вузе / Под ред. Е.Г. Новикова. Нортхэмптон; Томск: STT, 2004.

Елисеев О.П. Определение коэффициента функциональной асимметрии и свойств нервной системы по психомоторным показателям // Практикум по психологии личности. СПб., 2003.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000.

Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типология языковых способностей //

Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Дубна: Феникс, 1997. С. 259–288.

Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): Дис. ... докт. психол. наук. М., 2001.

Киркинская Т.И. Вариативность русских репродуцированных текстов (системно-функциональный и лингвоперсоналогический аспекты): Дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004.

Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. Монография / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006.

Павлова Л.П., Романенко А.Ф. Системный подход к психофизиологическому исследованию мозга человека. Л.: Наука, 1988.

Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Под ред. Ю.Н.Караулова и др. М.: Астрель, 2002.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.

Способности и склонности. Комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. М: Педагогика, 1989.

Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Под ред. Э.А. Голубевой. Дубна: Феникс, 1997.

Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / Под ред. Б.М. Теплова. М.: Изд-во Академии пед. наук, 1956.

Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. М.: Наука, 1989.

Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25. С. 5–16.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.

Чепель Т.Л. Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.

Демина Екатерина Викторовна, Новосибирский государственный педагогический университет, аспирант

Контакты: deminaev@mail.ru