

Министерство образования и науки Российской Федерации
Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств

А.В. Дьячков

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПЕРЕВОДА КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Монография

Новосибирск 2017

УДК 811.111'25
ББК 81.432.1-8
Д 93

Дьячков А.В.

Д 93 Индивидуально-типологические особенности перевода как проявления языковых способностей (на примере английского языка): монография / А.В. Дьячков; Новосиб. гос. ун-т архитектуры, дизайна и искусств. – Новосибирск, 2017. – 144 с. ISBN 978-5-89170-209-7

В монографии рассматриваются индивидуально-типологические особенности перевода как проявление языковых способностей (на примере английского языка). Описана история развития представлений о способностях как проблемы, которая привлекала внимание ученых задолго до появления психологии как самостоятельной науки, рассматриваются вопросы, касающиеся структуры, определения, классификации способностей, а также осуществлен анализ основных категорий, таких как склонности, задатки, способности. Уточняются понятия «языковая способность» и «способность к изучению иностранных языков», анализируются исследования языковых способностей человека и их индивидуальной вариативности в соотношении со специально-человеческими типами высшей нервной деятельности, дается содержательная характеристика феномена «перевод языковых конструкций» в структуре ЯС. Кроме того, в монографии представлены описание эмпирического исследования и его результаты.

Данная работа адресована преподавателям иностранного языка как в школах, так и в средних и высших учебных заведениях. А также профессиональным психологам.

УДК 811.111'25
ББК 81.432.1-8

Рецензенты:

Н.Я. Большунова, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета;
В.Г. Кичеев, д-р ист. наук, доцент, проф. кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств

*Рекомендовано
методическим советом
НГУАДИ*

ISBN 978-5-89170-209-7

© Новосибирский государственный университет
архитектуры, дизайна и искусств, 2017
© Дьячков А.В., 2017

Содержание

Введение.....	4
Актуальность исследования.....	4
Первая глава. Проблема индивидуально-типологических особенностей языковых способностей человека в отечественной и зарубежной психологии.....	13
1.1 Проблема способностей в истории психологии.....	13
1.2 Категория «Способности» в современной психологии: виды, структура, классификация.....	31
1.3 Категория языковых способностей в лингвистике и психологии.....	44
Вторая глава. Индивидуально-типологические особенности перевода языковых конструкций как проявление типов языковых способностей.....	49
2.1 Перевод языковых конструкций как составляющая способностей к освоению иностранного языка.....	49
2.2 Специально-человеческие типы ВНД как задатки языковых способностей.....	58
2.3 Проявления индивидуальных различий в языковых способностях в процессе освоения иностранного языка и их связь со специально-психологическими типами.....	71
2.4 Связь индивидуально-типологических особенностей перевода как проявления языковых способностей с соотношением специально-человеческих типов ВНД.....	83
Третья глава. Эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей перевода языковых конструкций как компонента языковых способностей.....	90
3.1 Организация и методы исследования.....	90
3.2 Результаты исследования индивидуально-типологических особенностей перевода.....	117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	125
БИБЛИОГРАФИЯ.....	130

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа посвящена теоретико-экспериментальному исследованию индивидуально-типологических особенностей способностей человека к переводу иностранных языковых конструкций (на материале английского языка). Работа выполнена на стыке психолингвистики и дифференциальной психологии с привлечением языкового материала на иностранном (английском) языке для проведения эмпирического исследования.

Актуальность исследования

Изучение языковых способностей в рамках психологии и психофизиологии, а также психолингвистики и методики обучения занимает особое место в теоретических и прикладных исследованиях общих и специальных способностей человека. Рассмотрение этого вопроса с точки зрения психологии и психолингвистики представляет особый интерес. Прежде всего, это связано со сложностью и многоуровневостью строения такого образования, как речевая деятельность человека. В общем структурном плане речевая деятельность представляет собой «дуализм» двух главных, диалектически взаимосвязанных понятий, таких как язык и речь. Впервые противопоставление языка и речи было описано швейцарским лингвистом Ф.де Соссюром. Согласно его трактовке существует язык (*langue*) как абстрактная надиндивидуальная система, языковая способность (*faculte du langage*) как функция индивида и обе эти категории объединяются термином *langage* (речевая деятельность), что противопоставляется понятию *parole* (речь), которая представляет собой индивидуальный акт, реализующий языковую способность посредством языка. Подобную точку зрения мы находим также у В.Фон Гумбольта, И.А.де Куртенэ, Н.Хомски, Дж. Грин, А.Н.Леонтьева, А.А.Леонтьева, М.К.Кабардова, Е.В.Арцишевской, Л.В.Щерба, Э.А.Голубевой и др. В свою очередь, языковая способность также понятие неоднозначное и не является синонимом к понятию способность к изучению иностранных языков. Языковая способность по А.А.Леонтьеву «есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [А.А.Леонтьев «Язык, речь, речевая деятельность» М.:1999 с.54] т.е. данное определение указывает на языковую способность как определённую общепсихологическую, родовую характеристику человека.

Способность же к изучению иностранных языков включает в себя множество общепсихологических и психофизиологических факторов, представляющих собой индивидуально-типические психологические и психофизиологические характеристики отдельной личности. Л.А.Якобовиц пишет: «Хотя способность к языкам есть сама по себе врождённая способность, свойственная всем особям вида «человек», скорость овладения языком и вторым языком в частности, и эффективность использования языка в процессе коммуникации, являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.). Именно поэтому так важен вопрос о методе обучения». (Л. А. Якобовиц - Изучение иностранного языка: Опыт психолингвистического анализа// Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. М. 1976, с. 109-123).

Факты, полученные в психологии и психофизиологии индивидуальных различий (А.Р.Лурия, Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес, В.Д.Небылицын, Э.А.Голубева, М.К.Кабардов, Е.В.Арцишевская, Е.А.Климов, Н.Я.Большунова и др.); психолингвистике (В.Фон Гумбольдт, И.А.де Куртенэ, Н.Хомски, Дж. Грин, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, М.К.Кабардов, Л.В.Щерба, Б.В.Беляев, И.А.Зимняя, Н.И.Жинкин и др.) позволяют утверждать, что изучение иностранного языка востребует специфических индивидуально-типических природных задатков, приобретаемых психических качеств, особых методических подходов при обучении. В основе индивидуального подхода к пониманию предпосылок языковых способностей, в том числе к изучению иностранных языков, лежат положения великого отечественного физиолога И.П.Павлова о взаимодействии двух сигнальных систем действительности, первой – образной, общей по происхождению у человека и животных, и второй – словестной (языковой). Принцип взаимодействия двух сигнальных систем позволил И.П. Павлову сформулировать положение о «специально-человеческих типах ВНД». В зависимости от того, какая сигнальная система является преобладающей, выделяются типы: «мыслительный» с относительным преобладанием второй сигнальной системы; «художественный» – с преобладанием первой сигнальной системы; и «средний» – где обе сигнальные системы находятся в определенном равновесии. В настоящее время специально человеческие свойства ВНД рассматриваются как предпосылки специальных способностей, изучаемых на трёх уровнях: психофизиологическом, психологическом и поведенческом (Б.М.Теплов; С.Л.Рубинштейн; Н.С.Лейтес; И.В.Равич-Щербо; В.М.Русалов; В.Н.Дружинин; Э.А.Голубева; В.Д.Небылицын; М.К. Кабардов Б.Г.Ананьев, Н.Я. Большунова и др.).

Индивидуально-типологический подход к исследованию языковых способностей, реализуемый школой Б.М. Теплова (Э.А. Голубева, М.К.Кабардов, Т.Л.Чепель, Г.А.Мактамкулова, Е.В.Арцишевская, С.А.Изюмова, Н.Я. Большунова, Е.В. Демина и др.), позволил решить несколько проблем: показана их вариативность, выделены коммуникативные и когнитивные компоненты языковых способностей и типы освоения иностранного языка - коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный коммуникативно-лингвистический (М.К. Кабардов); выявлено, что типологические свойства нервной системы в совокупности с характеристиками функциональной межполушарной асимметрии и соотношением сигнальных систем, выступают как задатки общих и специальных, в том числе языковых способностей (Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, Н.Я. Большунова, Е.В.Арцишевская, Т.Л. Чепель, Е.В. Демина и др.); показано, что индивидуальные различия в ЯС проявляются уже на уровне порождения высказывания и представлены в соотношении парадигматико-синтагматических тактик ассоциативных реакций и индивидуально-типических особенностях синтаксического компонента (Е.В. Демина); установлена необходимость учета индивидуально-типологических особенностей языковых способностей при обучении языку (М.К. Кабардов, Т.Л. Чепель, Н.Я. Большунова, Е.В. Демина и др.).

Однако в настоящее время остается практически не исследованной проблема индивидуально-типологических особенностей языковых способностей в аспекте перевода языковых конструкций с одного языка на другой и соответственно не разработаны ориентированные на индивидуальность методы обучения такому переводу, в то время как обучение иностранному языку практически всегда сопровождается такого рода переводом.

Таким образом, актуальность проблемы обусловлена необходимостью понимания индивидуально-психологических особенностей перевода как проявления языковых способностей и востребованностью такого рода исследований в практике обучения иностранному языку.

Цель исследования: выявление и исследование индивидуально-типологических особенностей перевода языковых конструкций как аспекта языковых способностей.

Объект исследования: индивидуально-типологические особенности языковых способностей человека.

Предмет исследования: индивидуально-типологические особенности перевода языковых конструкций (на материале английского языка) и их проявления.

Гипотеза исследования содержит следующие допущения:

- индивидуально-типологические особенности перевода являются одним из проявлений языковых способностей к освоению иностранного языка и их характеристики связаны с различиями по специально-человеческим типам (И.П. Павлов), т.е. по соотношению первой и второй сигнальных систем действительности;

- лица «художественного» типа могут достигать относительно высокого качества перевода, опираясь на интуитивное схватывание смысла языковой конструкции, использование ярких образных выражений, они относительно более успешны при переводе эмоциональной составляющей конструкции; в то же время им свойственны: субъективное восприятие языковой информации, недостаточная способность анализировать языковые конструкции, что проявляется в невнимательности к отдельным языковым деталям, наличию логических и грамматических ошибок. Все это, позволяет нам предполагать приоритетность использования экстралингвистических приемов при переводе иностранных языковых конструкций среди представителей «художественного» типа;

- лица «мыслительного» типа достигают успеха при переводе, опираясь на анализ поставленной языковой задачи, систематизацию данных, учет грамматических законов, у них выражено отвлеченно-словестное мышление, что проявляется в более успешном переводе таких конструкций, где необходимо четкое выполнение поставленных грамматических задач, и в то же время наблюдается чрезмерное внимание к отдельным деталям языковой конструкции, стереотипность ответов. Таким образом, при переводе языковых конструкций, «мыслители» больше предрасположены к применению лингвистических приемов;

- при выполнении деятельности по переводу языковых конструкций, недостаточно развитые способности присущие тому или иному языковому могут быть компенсированы другими высокоразвитыми способностями свойственными представителям этого типа;

- лица с высоким уровнем развития обеих сигнальных систем могут достигать более высоких результатов при переводе любых языковых конструкций, чем представители «художественного» или «мыслительного» типов вследствие использования способов, присущих обоим типам.

В соответствии с целью и гипотезой для выполнения данной работы поставлены следующие **задачи**:

1. Осуществить теоретический анализ концепции общих и специальных способностей человека, категории языковые способности в психологиче-

ских и психолингвистических исследованиях; описать дифференциально-психологические аспекты проблемы языковых способностей, обосновать взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей языковых способностей со специально человеческими типами высшей нервной деятельности.

2. Уточнить место перевода в структуре языковых способностей; описать индивидуально-психологическую вариативность способов перевода языковых конструктов, связанную с различиями по «художественному», «мыслительному», «смешанному» типам.

3. Осуществить планирование эмпирического исследования для выявления индивидуально-психологической вариативности способов перевода языковых конструкций и их связи с особенностями соотношения сигнальных систем и типами языковых способностей;

4. Разработать и апробировать авторские языковые методики, выявляющие индивидуально-психологические особенности способностей человека к переводу иностранных языковых конструкций.

5. Провести пилотажный эксперимент для апробации языковых методик, дифференцирующих способности к переводу иностранных языковых конструкций;

6. На основе пилотажного исследования осуществить подбор комплекса методик для выявления индивидуально-психологической вариативности способов перевода языковых конструкций и их связи с особенностями соотношения сигнальных систем и провести эмпирическое исследование;

7. Осуществить качественный и количественный анализ полученных результатов, используя корреляционный, факторный и погрупповой анализ.

Методологическую основу исследования составили принципы единства сознания и деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); развития (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Л.И.Божович и др.); детерминизма (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев); системности (Б.Ф.Ломов, Э.Г.Юдин, В.Н.Садовский и др.). **В качестве теоретической основы** работы выступают исследования школы дифференциальной психологии Б.М.Теплова (Э.А.Голубева, М.К.Кабардов, Н.Я.Большунова, Е.В.Арцишевская, С.А.Изюмова, М.А.Матова, В.В.Суворова, И.В.Тихомирова, З.Г.Туровская, Е.П.Гусева, В.В.Печенков, Н.А.Аминов, Т.Л.Чепель, Е.В.Дёмина и др.), психолингвистические исследования (И.А.Зимняя, Ф.Де. Соссюр, В.Гумбольдт, И.Н.Горелов, Н. Хомский, Джудит Грин, Л. А.Якобовиц, Б. В.Беляев, Е. И.Пассов, Е.Д.Божович; теории перевода языковых конструкций (В.А.Ковшиков, В.П.Пухов, В.П. Белянин, П.Ньюмарк, В.С.Виноградов, В.Н.Комиссаров и др.).

Методы исследования:

В исследовании применялись методы теоретического анализа проблемы; такие эмпирические методы как наблюдение; тестирование (в рамках этого метода использовались такие валидные методики как тест интеллекта Д.Векслера; методика определения СЧТ ВНД М.Н.Борисовой); в рамках такого метода как анализ продуктов деятельности были использованы авторские экспериментальные языковые методики, направленные на выявление индивидуально-типологических особенностей способностей человека к переводу иностранных языковых конструкций; количественный анализ осуществлялся с применением методов Краскела-Уоллеса, Манна-Уитни, корреляционного и факторного анализа (статистическая обработка осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS for Windows).

На защиту выносятся следующие положения:

2. Индивидуально-психологическая вариативность способностей к изучению иностранных языков связана с различиями по соотношению сигнальных систем действительности как их природных задатков.

3. Особенности перевода языковых конструкций являются компонентами языковых способностей и их вариативность связана с типами ЯС (когнитивно-лингвистический, коммуникативно-речевой и смешанный (Кабардов, Е.В.Арцишевская, М.А.Матова, Е.В.Дёмина и др.)), что определяет способ и успешность перевода;

4. Успешность выполнения перевода испытуемыми с различным соотношением сигнальных систем может быть различной при выполнении заданий разного типа, востребующих в большей мере «первосигнальной» или «второсигнальной» деятельности.

5. Успешность выполнения заданий, при которых недостаток одних способностей может быть компенсирован другими высокоразвитыми способностями, может быть одинаковой у представителей разных типов языковых способностей;

6. Способы выполнения перевода языковых конструкций лицами с различным соотношением сигнальных систем отличаются по таким параметрам как: тенденция к преимущественно объективному или субъективному восприятию и преобразованию языковых конструкций (анализ и выделение грамматических деталей или целостное эмоционально-образное, ассоциативное их восприятие, основанное на личном опыте); стремление выполнить незнакомую задачу или отказ от её выполнения; придумывание новых, ярких, образных, иногда экстраординарных фраз, выражений в процессе выполнения перевода или поиск уже знакомых устоявшихся клише.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Впервые предпринята попытка выявить индивидуально-типологическую вариативность стилистики и способа перевода разноуровневых языковых конструкций как компонента ЯС на материале освоения иностранного (английского) языка.

2. Разработаны и апробированы авторские языковые методики, направленные на выявление индивидуально-типологических особенностей перевода языковых конструкций как компонента ЯС, связанных с типом освоения иностранного языка.

3. Выявлена связь индивидуально-психологической вариативности восприятия, преобразования и понимания иноязычных устойчивых речевых выражений (фразеологические единицы) с различным соотношением вербального и невербального типов интеллекта.

4. Показана возможность компенсаторности одних способностей другими при выполнении заданий на перевод языковых конструкций.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что:

1) Уточнены такие понятия, как языковая способность и способность к изучению языков: **«языковая способность»** является как общепсихологической характеристикой человека, так и его индивидуально-психологической особенностью. В свою очередь **«способность к изучению иностранных языков»**, являясь компонентом «языковой способности», может также выступать как составляющая общепсихологической характеристики языковой способности, так и индивидуальным её проявлением.

2) Эмпирически установлена индивидуально-психологическая вариативность стилистики и способов выполнения перевода языковых конструкций, связанная с типами ЯС (по М.К.Кабардову).

3) Выявлена взаимосвязь между способностями человека к переводу иностранных языковых конструкций и специально-человеческими типами высшей нервной деятельности, а именно: при переводе слов, словосочетаний и текстов представители «художественного» типа апеллируют к образно-эмоциональной стороне языковой конструкции и характеристики именно этой стороны отображают в переводе; тогда как представители «мыслительного» типа обращают больше внимания на грамматическую и морфологическую структуру языковой конструкции и стараются передать её содержание, исходя из лингвистических законов.

Практическая значимость исследования:

- разработаны методики, которые могут быть использованы для выявления индивидуально-типологических особенностей перевода как компо-

нента ЯС, основанные на выявлении способов и стилистики выполнения перевода языковых конструкций;

- комплекс авторских языковых методик может быть использован психологами-практиками для диагностики языковых способностей и при создании учебных пособий и специальных курсов в ВУЗах по специальности психология и психолингвистика.

- данные, полученные в ходе научного исследования, могут быть использованы для индивидуализации процесса обучения, при разработке курсов по изучению иностранных языков как в рамках общеобразовательных стандартов (школы, ВУЗы, колледжи и др.), так и отдельных специализированных курсов иностранных языков;

Эмпирическая база исследования:

В исследовании принимали участие студенты Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии (НГАХА), слушатели подготовительного отделения этой же Академии; а также студенты Новосибирского Государственного Педагогического Университета (НГПУ). Эмпирическая выборка включает юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет. Факультеты, на которых обучаются участники исследования, представлены следующим образом: НГАХА – Архитектурный факультет -83 человека; Художественно- Дизайнерский факультет - 42 человека, из которых 17 студентов учатся по специальности «Дизайн», 19 человек по специальности «Дизайн архитектурной среды», и 6 человек по специальности «МДИ» (монументально-декоративное искусство), а также слушатели подготовительного отделения - 27 человек. НГПУ представлен двумя факультетами: факультет психологии - 14 человек, факультет иностранных языков (ФИЯ) - 4 человека. В общей сложности в эксперименте приняло участие более 200 человек, из которых по тем или иным причинам полностью в программе участвовали 170 человек (32 юношей и 138 девушек), которые и представлены в основной выборке.

Апробация исследования. Данные материалы являются обобщением теоретических и экспериментальных исследований, проводившихся на базе Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии (НГАХА), Центра довузовской подготовки (НГАХА), факультетов психологии и иностранных языков Новосибирского Государственного Педагогического Университета (НГПУ). Результаты научной работы докладывались и обсуждались на Международных (НГПУ-2010 Новосибирск; НГПУ и НП «Сибирская ассоциация консультантов»-2010 Новосибирск; МГППУ-2011, Москва; 2012 Тамбов); Всероссийских (НГАХА-2008, 2009, 2010, 2012 Новосибирск; НГПУ-

2010 Новосибирск) научно практических конференциях). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ Новосибирска.

Результаты исследования опубликованы в 16 статьях из них 3 в изданиях рецензируемых ВАК.

Первая глава

Проблема индивидуально-типологических особенностей языковых способностей человека в отечественной и зарубежной психологии

1.1 Проблема способностей в истории психологии

В этой главе нашего исследования мы постараемся проанализировать те имеющиеся в наличии научные материалы, которые посвящены изучению способностей.

Проблема способностей была затронута ещё известнейшим древнегреческим учёным, математиком и философом Пифагором. Он справедливо полагал, что поскольку в природе нет равенства вообще, и не может быть равенства душ, вследствие этого, все люди различаются по своим способностям. Но, примечательно, тем не менее, что он признавал фактор развития способностей посредством специального обучения и воспитания. Подобной же точки зрения придерживался и Аристотель (384 - 322 г.г. до н. э.), считая, что способности можно и нужно воспитывать и развивать, в отличие от своего учителя Платона, полагавшего, что способности биологически обусловлены и их проявление полностью зависит от генетического фонда человека. Обучение и воспитание, считал он, может лишь немного изменить скорость проявления способностей, и если они изначально заложены, то всегда проявятся тем или иным образом. Именно эти две крайние точки зрения на проблему способностей положат начало многовековому спору учёных на попытку объяснить различие в человеческих способностях. Кстати именно Платон связал способности с различными видами деятельности, тем самым невольно предвосхитив эту основополагающую связь способность - деятельность.

В своём трактате «Государство» Платон разделил людей по классам, исходя именно из их способностей к философии и военному делу, умственным способностям, способности к самостоятельному и правильному мышлению. Таким образом, способные к военному делу, сильные, смелые и бесстрашные становятся воинами, те, кто проявляет способности к умственным наукам, к философии и, как наивысшее её проявление, диалектике, занимают в зависимости от степени этих способностей и различных их уровней соответствующие руководящие посты вплоть до верховного правителя. Те же, кто не проявляет особых умственных способностей, остаются земледельцами и ремесленниками. Разумеется, такое жёсткое и беспелляционное деление людей на социальные классы обусловлено не заботой о самом

человеке, его жизненном пути и развитии, но, как это обозначено в самом названии трактата, целью подобных взглядов являлось создание идеального государства, где каждый человек занимает своё место в соответствии с его способностями. Что же касается собственно изучения способностей, то одной из первых и, на наш взгляд, очень любопытной книгой была работа испанца Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам». Эта книга вышла в свет в испанском городе Батса в 1575 году. Её автор не был ни писателем, ни философом, но уже очень известным к тому времени врачом, что говорит о более практическом взгляде на предмет исследования. Находясь под влиянием господствовавшей в те времена медицинской теории о структуре человека как о количественной комбинации простейших материальных элементов- огня, земли, воздуха и воды, обладающих четырьмя первичными качествами (жар, холод, сухость и влажность) Хуан Уарте предположил, что способности человека зависят от взаимодействия этих четырёх элементов. В человеческий организм же они попадают через пищу. На вопрос, каким образом люди различаются по своим способностям, имея одни и те же составляющие, учёный отвечал так: « В мире живёт огромное количество людей. Все они различны. Во всём мире не найдётся двух одинаковых людей. Если мы обратим внимание на лицо человека, то заметим, что оно составлено из очень небольшого количества частей: из двух глаз, одного носа, двух щёк, рта и лба; и, однако, природа делает из них столько сочетаний и комбинаций, что если нарисовать сто тысяч человек, каждый будет иметь своё особое, ему свойственное лицо.

То же самое имеет место и с четырьмя стихиями и четырьмя первичными качествами: жаром, холодом, влагой и сухостью, в гармонии которых заключается здоровье и жизнь человека. Хотя их количество очень незначительно, однако, природа делает на них столько сочетаний, что когда рождается сто тысяч человек, каждый из них имеет свойственное ему одному здоровье, способности.

Это получается не вследствие болезни и не вследствие божественного вдохновения, а лишь вследствие природной неумеренности. Основание этого совершенно ясно в натурфилософии, ибо каждая из способностей (природных, жизненных, психических и разумных), управляющих человеком, требует особого темперамента, чтобы творить свои дела, как подобает, не нанося ущерба остальным способностям. Естественная способность, которая переваривает пищу в желудке, требует жара, та же, которая стремится к пище, -холода. Если какая-либо из этих способностей будет обладать каким-либо качеством в большей степени, то она будет сильнее в известной

мере; но за это должны будут расплачиваться остальные способности, так как невозможно, чтобы при соединении всех четырёх способностей вместе, могла возрастать та, которая требует жара, и чтобы при этом не ослабла та, которая работает при помощи холода.

Так, например, Гален говорит, что горячий желудок много переваривает, но мало стремится к пище и наоборот. То же самое имеет место и по отношению к разумным способностям (памяти, воображению и разуму); память, как мы покажем в дальнейшем, для того чтобы она была хорошей и крепкой, требует влажности и мозга, состоящего из плотной субстанции; и наоборот, для разума требуется, чтобы мозг был сухим и составленным из тонких и очень деликатных частиц. Вот почему, если память усиливается, то разум ослабляется". (Хуан Уарте "Исследование способностей к наукам". М. 1960.С.20)

Конечно же, говорить о сколько-нибудь научном подходе к изучению проблемы способностей здесь не стоит, но в своей книге Хуан Уарте определил некоторые основополагающие на наш взгляд факторы и проблемы, которые в дальнейшем обеспечат почву для научных исследований.

Рассматривая природу как основу всего сущего, Уарте учит, что любую причинную обусловленность стоит искать не в области сверхъестественного, а непосредственно в природе самих вещей. Кроме этого Уарте предлагает к рассмотрению именно те вопросы, которые необходимы для научного исследования поставленной проблемы:

- * что есть дарование, и какие его различные виды наличествуют в человеческом роде;

- * из каких качеств происходят виды дарований человека

- * какие различия существуют между людьми неспособными к наукам

- * какими качествами обладает та природа, которая делает человека способным к одной науке и неспособным к другой

- * какие условия следует соблюдать для того, чтобы сохранились способности у уже развившихся детей.

Признавая безусловную важность всех вышеперечисленных вопросов, последний представляется нам ещё более интересным в силу того, что Уарте понимает важность наличия специфических условий (среды) для развития уже имеющихся способностей или, точнее, врождённых предпосылок способностей, т.е. задатков. Это его положение можно, хотя и с некоторым допущением, назвать своего рода компромиссом между сторонниками двух крайних точек зрения по вопросу предопределения способностей - наслед-

ственностью или воспитанием. Родоначальниками этих двух точек зрения являются великие философы эпохи возрождения Д.Дидро и К. А.Гельвеций. Дидро в своём учении не только указывает на врождённую природу способностей: «...учителя, упорно и бесплодно обучая класс учеников вещам, к которым они не имеют природной склонности, выпускают их затем в свет, где те оказываются ни к чему не годными. Нельзя наделить борзую собаку тонким чутьем, нельзя наделить быстротой, которая присуща борзой, легавую; что бы вы не делали, у последней остается ее тонко развитое обоняние, а у первой быстрота ее ног (Способности. Личность. Индивидуальность/ Э.А. Голубева. – Дубна: ФЕНИКС+, - 2005. – 512с., С.121)..», но также начисто отрицает возможность их воспитания и развития: “Даламбер прочитывает один раз доказательство какой-нибудь геометрической теоремы, и он уже знает его наизусть. А я и на десятый раз все еще бреду ощупью.

Даламбер никогда не забывает этого доказательства. А у меня через несколько дней с трудом остаются кое-какие следы его.

При прочих равных обстоятельствах могу ли я, занимаясь столько же времени, сколько Даламбер, успеть столько же, сколько он?” (там же С.145).

Гельвеций же защищал прямо противоположную точку зрения о происхождении способностей. Он утверждал, что, так как все люди рождаются с одинаковыми духовными способностями, они в равной степени способны к образованию. Огромную, если не всеобъемлющую (исключительную) роль Гельвеций отводит воспитанию: «Из всех плодов наилучшие приносит хорошее воспитание» и «.. Воспитание делает нас тем, чем мы есть.» И, наконец, весьма категоричное заключение: « Воспитание может всё». Отдавая дань уважения великим мыслителям восемнадцатого века, мы все же сознаем, что придерживаться крайних точек зрения на любой предмет исследования будет неразумно, ибо всем известна пословица «Истина находится посередине».

Одним из родоначальников научного подхода к исследованию проблемы способностей является автор близнецового метода исследований способностей английский учёный Френсис Гальтон. Именно он стал основоположником эмпирического подхода к решению проблемы способностей, одаренности, таланта, предложил основные методы и методики, которыми исследователи пользуются и по сей день, но главное – в его работах выкристаллизовались основные задачи дифференциальной психологии, психодиагностики и психологии развития, которые и по сей день решаются исследователями.

Сам Френсис Гальтон вполне был вправе претендовать на титул гения.

Широта научных интересов Гальтона и его способности были исключительными. Получив медицинское и биологическое образование, он, вначале занялся географией и метеорологией. Известность ему принесло открытие антициклона. Позже он занялся криминалистикой и внес вклад в дактилоскопию.

С начала 60-х годов прошлого века он увлекся идеей наследственности таланта (не без влияния работы своего двоюродного брата Чарльза Дарвина «Происхождение видов»).

Гальтон изобрел анкету как метод исследования и провел анкетирование более 300 представителей английской интеллектуальной элиты. Полагая, что талант является наследственной чертой и проявляется в ряде поколений, он считал, что социальная элита формируется на основе наследуемого таланта.

По ходу дела ученый изобрел массу психодиагностических методик и приборов: свисток Гальтона для измерения звуковысотной чувствительности, линейку Гальтона, метод свободных ассоциаций и т. д. Он впервые исследовал личностные особенности человека науки («Англичанин в науке, его природа и воспитание», 1874).

Гальтон пытался объяснить влиянием наследственности индивидуальные различия между людьми, и не случайно его работы послужили отправным пунктом развития дифференциальной психологии. Два фактора – наследственность и среда – влияют на развитие человека. И, чтобы выявить относительное влияние наследственности и среды в течение жизни, он в 1876 году предложил использовать методику сравнения испытуемых-близнецов. В своей статье «История близнецов как критерий относительной силы природы и воспитания» Ф. Гальтон попытался сопоставить внутрипарное сходство у монозиготных (однойяцевые) и дизиготных (развившихся из двух яйцеклеток) близнецов при условии, что члены близнецовых пар любого типа имеют сходную среду обитания. Гальтон считал, что при таких условиях большее внутрипарное сходство будут иметь монозиготные близнецы и что это свидетельствует о наличии наследственных влияний на изменчивость изучаемого признака. Подобные исследования показали, что способности и уровень их развития внутри монозиготных пар совпадают в 70 – 80% случаев, а в случае с дизиготными парами таких совпадений наблюдается в 40 – 50% случаев. Эти данные, безусловно, говорят о высокой значимости наследственности в формировании способностей, или, по крайней мере, задатков. Однако вопрос о приоритете наследственности над средой по-прежнему оставался открытым.

Близнецовая теория была далее развита А.Бассом и Р.Плоумином, которые продолжили эти исследования, изучив характеристики монозиготных близнецов, которые с детства оказались в разных семьях и жили и воспитывались в разных условиях. Такое исследование получило название метода разлучённых близнецов. Подобные исследования показали, что индивидуальные психологические признаки, как правило, не различаются, хотя они и несколько меньше, чем у монозиготных близнецов, выросших вместе в одних условиях, но, тем не менее, внутриспарное сходство у них всё же больше, чем у дизиготных близнецов. Все эти данные позволили Гальтону и его последователям говорить о ведущей роли наследственных факторов при формировании способностей.

Однако же, продолжив исследования в области близнецовых пар, учёные получили и другие довольно интересные результаты. А.Гезелл в 1929 году предложил так называемый метод контрольного близнеца (или метод близнеца – свидетеля), который заключался в том, что одного из близнецов специально подвергают каким-либо внешним воздействиям в плане тренировки одной определённой функции, а второго нет. Данные подобных исследований говорят скорее о противоположном Гальтоновскому предположению результате. Тренировка определённых функций (были получены данные о тренировке развития двигательных функций - В.Миллер 1970 г.; развитие речи - Незлунд 1962 г.) оказалась весьма эффективной, в том смысле, что один из близнецов, подвергаемый таким образом тренировке, достигал лучших результатов, в отличие от другого, который не обучался (тренировался) вообще или обучался, по другим методикам. И всё-таки, говорить об однозначном решении проблемы происхождения способностей ещё рано. Сложность и неоднозначность близнецовых исследований заключается, с одной стороны, в том, что Ф.Гальтон и его последователи не учитывали влияние средовых факторов при изучении методом разлучённых близнецов. Другие данные, такие как метод «контрольного близнеца» весьма немногочисленны из-за сложности самого метода исследования. Поиск, например, монозиготных близнецов весьма сложная задача. В литературе описано всего лишь 130 таких пар. Поэтому авторитет родоначальника такого метода исследования способностей Ф.Гальтона признан во многих областях психологической науки.

Специалисты в области экспериментальной психосемантики признают приоритет Гальтона в исследованиях обыденных представлений о личностных особенностях людей. Он предположил, что самые основные индивидуальные различия – «базовые измерения» – фиксируются в речи, и анализ

обыденного языка может дать информацию о наиболее значимых психологических особенностях людей. Для обработки экспериментальных результатов Гальтону понадобились новые статистические методы, и совместно со своим кузеном Чарльзом Пирсоном, известным математиком, он разработал основания корреляционного анализа, который позволяет сделать вывод о величине, а также закономерности или случайности связи между двумя различными параметрами индивидуальности (например, интеллектом и ростом), измеренными у группы людей.

В итоге Гальтон пришел к выводу, что необходимо искусственное подержание интеллектуального потенциала в человеческом сообществе, и явился основоположником евгеники.

Оценивая огромный вклад Ф. Гальтона в области экспериментальной и дифференциальной психологии, а также его попытку соединить два важнейших фактора объясняющих происхождение и формирование способностей наследственной и средовой, мы хотели бы уточнить, что Ф. Гальтон все-таки отдавал приоритет именно наследственности, при этом игнорируя такой важнейший на наш взгляд фактор как врожденность. Дело в том, что эти два понятия требуют непрременной дифференциации. С. Л. Рубинштейн, говоря о способностях, очень четко разграничил эти два понятия "Под врожденным естественно понимать то, что уже имеется к моменту рождения; под наследственным то, что посредством определенных органических механизмов передается индивиду от его предков. Эти понятия не тождественные ни по форме, ни по существу. Первое понятие описательное: оно констатирует факт; второе - объяснительное: оно вскрывает его источник. Они не совпадают и по содержанию: то, что оказывается врожденным, т. е. наличным к моменту рождения вовсе не должно быть продуктом одной лишь изолированно взятой наследственности; оно обусловлено и предшествующим ходом эмбрионального развития. С другой стороны, наследственно обусловленное вовсе не должно выступать уже оформившемся к моменту рождения; так, например, несомненно наследственно обусловленные изменения, связанные с половым созреванием, выступают однако лишь в более или менее отдаленный от рождения период.

Таким образом, врожденное не сводится к наследственному и наследственное не сводится к врожденному. Подобной точки зрения придерживается и А. Анастаси. В своей работе "Дифференциальная психология" она говорит: "особенности, имеющиеся при рождении, часто неправильно называемые врожденными, совсем не обязательно должны быть наследственными". Хотя здесь А. Анастаси указывает на влияние среды на наследствен-

ные факторы, но, тем не менее, наследственное и здесь не тождественно врожденному. Кроме этого, не стоит забывать, что, несмотря на многочисленные факты, доказывающие наследственное происхождение способностей и даже талантов, существуют не менее многочисленные примеры отсутствия передачи каких бы то ни было способностей по наследству. Никто, безусловно, не будет отрицать гениальность и многочисленные таланты в разных областях М.В. Ломоносова, А.С.Пушкина, А.В.Суворова, А.Страдивари и многих других представителей разных культур, профессий и поколений, однако же, мы не слышим ничего о каких-бы то-нибыло талантах их отпрысков.

Следующей не менее интересной, но гораздо менее научной, на наш взгляд явилась теория, созданная австрийским доктором Францем Иосифом Галлем. Именно он, впервые описав серое и белое вещество мозга, также попытался разместить все «умственные силы» и качества человека в коре больших полушарий головного мозга. С этого времени именно кора стала рассматриваться в качестве субстрата психической деятельности. Рассуждения Галля были, однако, слишком прямолинейными: составив список из 27 основных «способностей», он каждую из них связал с определенным участком коры. Далее он рассуждал: если у человека развита данная способность, то соответственно развит и соответствующий участок коры, который, оказывая давление на находящийся над ним участок черепа, приводит к образованию в данном месте «шишек» и «бугров» способностей. Составив карту способностей человека, Галль получил, как ему казалось, инструмент для их диагностики. Учение Галля о локализации «способностей» – френология – приобрело широкую популярность, на десятилетия овладев умами его современников.

Только спустя приблизительно полтора десятка лет стало отчетливо ясно, в чем заключалась ошибка Галля. Он в качестве единичных способностей рассматривал психические образования, в формировании которых принимает участие огромное количество более частных психических функций, которые, в свою очередь, формируются при участии еще более простых психических операций. Некоторые из перечисленных им «способностей», например речь, арифметический счет, рассматриваются в настоящее время как высшие психические функции человека, осуществление которых возможно при выполнении множества частных операций. Вот эти частные операции локализованы в определенных участках коры. Они (например, различение фонем) могут входить составной частью в различные целостные психические акты, образуя на время их совершения функциональную

систему соответствующую высшей психической функции более высокого порядка, например письму.

Идея определить психические свойства человека по внешним признакам не была даже на тот момент абсолютно новой. Первенство в этой области принадлежит швейцарскому священнику Иоганну Лаватеру. Сравнивая людей с животными, он пришел к следующему выводу: если лицо человека похоже на морду какого-либо животного, то, человек обладает теми же качествами и способностями что и это животное. Например, если человек похож на льва, значит, этому человеку свойственны такие качества как храбрость, воля, сила и др.; если на осла, то он будет такой же глупый и упрямый как осел. Разумеется, о сколько-нибудь научном подходе здесь говорить неуместно, но данное течение названное физиогномикой в дальнейшем было принято в области криминалистики, и там нашло свое отражение в исследованиях Чезаре Ломброзо и его знаменитой теории о связи особенностей черепа и склонности человека к преступлениям. Он утверждал, что может выявить преступника по неким атавистическим чертам. К подобным чертам он относил ассиметрические лица, дефекты глаз, излишнее развитие челюсти, слишком длинные руки и т. д. Идеи Ломброзо долгое время господствовали в Европе и даже оказали некоторое влияние на юридическую систему того времени. Как пишет Ренато Саббатини в своей работе посвященной френологии «Вплоть до 1930х годов, многие судьи требовали чтобы обвиняемые в криминальных правонарушениях проходили антропометрический анализ Ломброзо, который затем прокурор мог использовать против ответчика во время судебных слушаний». Делалось это как раз в связи с концепцией Ф.Гальтона, Ф Галля, и самого Ломброзо основанной на том, что все психические функции человека являются врожденными, а значит, к обвиняемому нужно относиться более снисходительно и милосердно. Вместо сурового наказания за преступления государство должно было разрабатывать и внедрять программы по евгенике основателем которой, и был Френсис Гальтон. Вот к какой абсурдной ситуации может привести крайняя позиция в вопросе способностей и склонностей человека.

Следующим ученым, который непосредственно занимался проблемой изучения и измерения интеллектуальных способностей был американский психолог Дж.Кэттел. Именно он считается автором понятия "тест умственных способностей" В одной из статей Кэттела, написанной им в 1890 году, появилось определение тестов умственных способностей. Еще работая в Пенсильванском университете, он провел серию таких тестов среди своих студентов. "В психологии, – писал Кэттел, – невозможно добиться конкрет-

ных и точных результатов, как это делается в естественных науках, если не опираться на эксперименты и измерения. Выход – в тестировании умственных способностей как можно большего числа людей” (Cattell. 1890. р. 373). Именно этим, по его мнению, и следует заниматься. Кэттел продолжал собирать данные, проводя тестирование абитуриентов Колумбийского университета из разных слоев общества.

С помощью различных тестов Кэттел пытался измерить диапазон и многообразие человеческих способностей. Эти тесты в значительной степени отличались от появившихся позднее тестов на интеллект, в которых используются более сложные способы проверки умственных способностей. Тесты Кэттела, подобно гальтоновским, относились прежде всего к элементарным сенсомоторным измерениям: работе с динамометром; определению скорости движения конечностей; использованию метода двухточечного порога для определения чувствительности кожи; измерению величины давления на лобную часть головы до момента появления болезненных ощущений, определению наименьшего ощутимого веса, выявлению времени реакции на звук и времени, необходимого для определения различных цветов, разделению надвое линии длиной 50 сантиметров; фиксации промежутка времени продолжительностью 10 секунд и количества букв, запоминаемых после одного показа. В 1901 году Кэттел собрал достаточно информации, чтобы установить связь между результатами тестов и данными об академической успеваемости студентов. Результаты оказались неутешительными. Сопоставляя их с аналогичными, полученными в лаборатории Титченера, Кэттел пришел к выводу, что подобные тесты не могут служить показателем успеваемости в колледже – а, следовательно, и умственных способностей студентов.

Научная и практическая деятельность Кэттела, его организаторские и исполнительские способности оказали существенное влияние не только на американскую психологию, но и на установление прочных связей между этой новой наукой и остальным научным миром. Читая лекции, выпуская журналы и развивая прикладную психологию, Кэттел стал в своем роде «послом психологии» (Дружинин В.Н. «Психология общих способностей» – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.: [Серия «Мас-тера психологии»]).

Опираясь на работы Гальтона, Кэттел с помощью разработанного им метода ранжирования исследовал природу и источники умственных способностей. Этот метод был применен при оценке заслуг выдающихся американских ученых различных областей наук. На основе этих исследований появился справочник “Ученые Америки” (American Men of Science).

Еще одна заслуга Кэттела состояла в том, что за время его работы Колумбийский университет подготовил замечательных специалистов по психологии числом большим, чем где-либо еще в США. Среди них известные психологи Роберт Вудворт и Э. Л. Торндайк. Благодаря таким разработкам Кэттела, как тесты умственных способностей, измерение индивидуальных различий, а также его усилиям по развитию прикладной психологии, функционализм в американской психологии обрел второе дыхание. После смерти Кэттела историк Э. Г. Боринг написал его детям:

«На мой взгляд, ваш отец сделал для американской психологии даже больше, чем Вильям Джеймс. Именно благодаря ему психология в США окончательно отделилась от своей прародительницы – немецкой психологии и стала истинно американской»(Bjork. 1983.p.105).

В дальнейшем тесты IQ получили такое широкое применение, что практически ни одно исследование посвященное интеллектуальным способностям не обходилось без их применения. В нашей работе мы также использовали один из таких тестов, а именно тест Векслера (WAIS), и потому считаем своим долгом, обратится к истории создания подобных тестов (о самом тесте Векслера мы расскажем более подробно в третьей главе).

Хотя понятие “тест умственных способностей” ввел Кэттел, тестовый метод получил распространение благодаря работам Альфреда Бине, независимого психолога-самоучки. Бине использовал более сложные критерии оценки умственного развития, чем те, что разработал Кэттел. Его метод обеспечил возможность эффективно измерять умственные способности человека; он знаменовал собой начало современной тестологии.

Бине не согласился с подходом Гальтона и Кэттела, которые для измерения интеллекта применяли тесты сенсомоторных функций. Бине полагал, что наилучшим критерием умственного развития может служить оценка таких познавательных функций, как память, внимание, воображение, сообразительность. В 1904 году ему представилась возможность на практике доказать свою правоту. По инициативе Министерства народного образования Франции была создана комиссия по изучению умственных способностей детей, которые испытывали трудности со школьным обучением. Бине и психиатр Теодор Симон участвовали в работе комиссии и вместе разработали ряд интеллектуальных задач для детей различных возрастных групп.

На основе этих задач и был составлен первый тест на интеллект. Первоначально он состоял из тридцати вербальных, перцептивных и манипулятивных задач, которые располагались по возрастанию трудности.

В последующие годы тест неоднократно пересматривался и модифици-

ровался. Бине и Симон предложили понятие умственного возраста, который определялся по уровню тех интеллектуальных задач, которые способен решать ребенок. К примеру, если ребенок, чей хронологический возраст равен четырем годам, решает все задачи для пятилетнего, то умственный возраст этого четырехлетнего ребенка приравнялся к пяти.

После смерти Бине в 1911 году развитие тестологии переместилось в Соединенные Штаты. Там работы Бине получили даже большее признание, чем во Франции. На родине Бине программы по тестированию интеллекта приобрели популярность только спустя 35 лет после его кончины.

Тест Бине–Симона перевел на английский язык и представил в Соединенных Штатах Генри Годдард, студент Холла, который работал в частной школе для умственно отсталых детей в Вайнленде, Нью-Джерси. Годдард ввел в английский научный язык термин "moron", что в переводе с греческого означает "медленный". Его вариант перевода теста Бине–Симона был назван шкалой измерения интеллекта.

В 1916 году Льюис М. Терман, также бывший ученик Холла, модифицировал тест Бине–Симона, который с тех пор стал стандартным. Он назвал его шкалой Стэнфорд–Бине по названию Стэнфордского университета, где тест был впервые представлен, и ввел в широкое обращение понятие коэффициента умственного развития (IQ). (Коэффициент интеллекта /Q, определяемый как процентное отношение умственного возраста к хронологическому, был разработан немецким психологом В. Штерном.) Шкала Стэнфорд–Бине претерпела несколько редакций и широко используется до сего времени.

Следующие три великих представителя экспериментальной психологии Ч.Спирмен, Р.Б.Кеттел, Г.Айзенк продолжили работу над определением и измерением способностей. Ч. Спирмен занимался проблемами профессиональных способностей (математических, литературных и прочих). При обработке данных тестирования он обнаружил, что результаты выполнения многих тестов, направленных на диагностику особенностей мышления, памяти, внимания, восприятия, тесно связаны: как правило, лица, успешно выполняющие тесты на мышление, столь же успешно справляются и с тестами на прочие познавательные способности, и наоборот, испытуемые, показывающие низкий результат, плохо справляются с большинством тестов. Спирмен предположил, что успех любой интеллектуальной работы определяют: 1) некий общий фактор, общая способность, 2) фактор, специфический для данной деятельности. Следовательно, при выполнении тестов успех решения зависит от уровня развития у испытуемого общей способности

(генерального G-фактора) и соответствующей специальной способности (S-фактора). В своих рассуждениях Ч. Спирмен использовал политическую метафору. Множество способностей он представлял как множество людей – членов общества. В обществе способностей может царить анархия – способности никак не связаны и не скоординированы друг с другом. Может господствовать «олигархия» – успешность деятельности детерминируют несколько основных способностей (как затем полагал оппонент Спирмена – Л. Терстоун). Наконец, в царстве способностей может править «монарх» – G-фактор, которому подчинены S-факторы.

Спирмен, объясняя корреляцию результатов различных измерительных процедур влиянием общего свойства, предложил в 1927 году метод факторного анализа матриц интеркорреляций для выявления этого латентного генерального фактора.

G-фактор определяется как общая «умственная энергия», которой в равной мере наделены люди, но которая в той или иной степени влияет на успех выполнения каждой конкретной деятельности.

Исследования соотношений общих и специфических факторов при решении различных задач позволили Спирмену установить, что роль G-фактора максимальна при решении сложных математических задач и задач на понятийное мышление и минимальна при выполнении сенсомоторных действий. Максимально влияя на действия, протекающие во внутреннем «умственном плане», он минимально проявляется в непосредственных взаимодействиях индивида с объектами окружающей среды.

Из теории Спирмена вытекает ряд важных следствий. Во-первых, единственное, что объединяет успешность решения самых различных тестов, – это фактор общей умственной энергии. Во-вторых, корреляции результатов выполнения любой группой людей любых интеллектуальных тестов должны быть положительными. В-третьих, для тестирования фактора «G» лучше всего применять задачи на выявление абстрактных отношений.

Дальнейшее развитие двухфакторной теории в работах Ч. Спирмена привело к созданию иерархической модели: помимо факторов «G» и «S» он выделил критериальный уровень механических, арифметических и лингвистических (вербальных) способностей. Эти способности (Спирмен их назвал «групповыми факторами интеллекта») заняли промежуточное положение в иерархии факторов интеллекта по уровню их обобщенности.

Рэймонд Бернард Кеттелл предложил все интеллектуальные способности делить на три вида: общие, парциальные и факторы операции. Общие способности Р. Б. Кеттелл определил как совокупность двух видов интел-

лекта « связанного (кристаллизованного) и свободного (текучего)». Фактор связанного интеллекта по Кеттеллу отвечает за процесс приобретения новых знаний от рождения до конца жизни, эти знания приобретаются индивидом в основном в ходе социализации и являются мерой овладения культурными ценностями и знаниями того общества, к которому он принадлежит. Проявляется этот интеллект в решении тестов и тестовых заданий, которые требуют специальной обученности. Отсюда можно сделать вывод, что именно этот вид интеллекта зависит от качества и количества приобретенных знаний и изменить этот интеллект довольно просто, необходимо лишь учитывать социокультурные факторы той среды, где воспитывался индивид.

Что же касается «свободного» (текучего) интеллекта, то он абсолютно независим от степени приобщённости к культуре. Его уровень определяется общим развитием «третичных» ассоциативных зон коры больших полушарий головного мозга, и проявляется он при решении перцептивных задач, когда от испытуемого требуется найти отношения различных элементов в изображении.

Парциальные факторы определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон коры больших полушарий. Сам Кеттел выделил лишь один парциальный фактор - визуализации, который проявляется при операциях со зрительными образами. Наименее ясно понятие « факторов-операций»: Кеттел определяет их как отдельные приобретённые навыки для решения конкретных задач, т.е. как аналог S- факторов по Спирмену, входящих в структуру «связанного» интеллекта и включающих операции, нужные для выполнения тестовых заданий.

Следующим ярким представителем научного подхода к изучению интеллектуальных способностей был выдающийся американский психолог Г. Ю. Айзенк. По мнению Айзенка интеллектуальные способности формируются под влиянием генотипа на 70% и на 30% - под влиянием средовых факторов, таких как культура, воспитание, образование, социальный статус. При этом следует помнить, что Айзенк имел ввиду лишь понятие « психометрический интеллект», именно он измеряется тестами IQ. Помимо психометрического интеллекта Айзенк выделил биологический и социальный виды интеллекта, соответствующие разным структурным уровням. В содержание понятия «биологический интеллект» включаются особенности функционирования структур головного мозга, отвечающих за познавательную активность. Основными показателями биологического интеллекта являются характеристики усреднённых вызванных потенциалов (УВП) электроэнцефалограммы (ЭЭГ), время реакции (ВР), кожно-гальваническая реакция (КГР).

Социальный же интеллект определяется, как способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества.

Здесь нам хотелось бы остановиться и подвести некий промежуточный итог всему выше сказанному. Дело в том, что все перечисленные в данном аналитическом обзоре авторы принадлежат к западноевропейской или американской психологическим школам, которые в оценке способностей человека придерживаются так называемой биологической теории о происхождении способностей, где утверждается, что способности проявляются в процессе «автогенеза» унаследованных задатков и в его основе лежит лишь совокупность унаследованных признаков (генов), которые развиваются под воздействием «внутренних сил» совершенно независимо от влияний внешней среды.

При этом утверждается, что пределы развития способностей фатально обусловлены прирождёнными задатками. Меньшие способности, чем те, которые обусловлены генами, человек иметь может, но выйти за эти пределы и развить у себя большие способности он не имеет возможности, так как уровень развития его способностей был бы predetermined величиной полученных при рождении задатков.

Эта теория отрицает возможность социальных влияний на развитие способностей. В лучшем случае она допускает, что условия социальной среды могут ограничить развитие способностей, не позволить им развиваться до указанного задатками предела, но решительно отвергает мысль, что социальные условия могут содействовать развитию способностей выше того уровня, который обусловлен прирождёнными задатками.

Для биологической теории одарённости характерно метафизическое понимание природы способностей: задатки, из которых развиваются способности, остаются качественно неизменными, саморазвиваясь всегда в определённом направлении и изменяясь в процессе этого развития только количественно. Такое метафизическое понимание природы способностей приводит к упрощению задач психологии в деле измерения интеллекта, сводя их к выявлению самых общих и притом немногочисленных показателей, количественно выражающих размеры качественно неизменных в своей сущности явлений. Следует признать ненаучной биологическую теорию способностей, по которой способности человека развиваются всецело в связи с характером и с величиной полученных по наследству биологических задатков. Конечно, психическая деятельность человека есть функция его мозга, и любое нарушение деятельности мозга отразится на нормаль-

ной деятельности интеллекта точно так же, как хорошо развитый мозг является материальным субстратом повышенной интеллектуальной деятельности. Но из правильности этих фактов совершенно не следует, что человек наследует «гены» интеллекта, качественно одинаковые у всех, но в разном количестве данные каждому отдельному индивидууму в виде врождённых задатков.

Биологическая теория одарённости и вытекающая из неё практика измерения способностей находятся в полном противоречии с действительными фактами. Развитие способностей состоит не в их количественном росте, а в закономерных качественных изменениях.

На протяжении жизни человека его способности изменяются не только количественно; в процессе развития они становятся иными, переходя из одного качественного состояния в другое. Интеллект ребёнка младенческого возраста, ещё не владеющего речью, очень ограничен. Появление речи не только количественно усложняет интеллектуальные процессы, но и придаёт им новое качество. Ребёнок научился грамоте - наличие грамотности вновь качественно изменяет интеллектуальные процессы, делает их иными по сравнению с интеллектом неграмотного ребёнка. Когда же грамотный человек овладевает каким-нибудь новым видом труда, требующим применения новых, стоящих в связи с данным техническим процессом способов мышления, это вновь делает его интеллект не только количественно, но и качественно иным.

В соответствии с этим значительно усложняется и проблема измерения способностей: она должна включать в себя учёт качественных показателей, раскрывающих структурные особенности психических процессов, лежащих в основе той или иной деятельности.

Наиболее яркими представителями биологической теории одаренности являются: Платон, Д. Дидро, Ф. Гальтон, Ф. И. Галль, Дж. Селли, У. Р. Чарлсворз, Г. Ю. Айзенк, А. Бине, А. Т. Модестов и др.

Что касается позиции отечественной психологии, то, начало исследований проблемы способностей было положено выдающимся физиологом И. М. Сеченовым. В книге «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченов высказал идею о том, что «все исходные формы, из которых вырастает вся психическая жизнь, представляют акты, совершающиеся по типу рефлексов, природа рефлексов сохраняется та же самая и во все последующие фазы психического развития, какой бы сложности и разнообразия оно ни достигало» (стр 606-607 Н. Е. Введенский 1952). Эта работа стала началом научного исследования индивидуальных физиологических различий человека,

которые определяют наличие природных задатков, которые в свою очередь являются предпосылками возникновения любых способностей. И. М. Сеченов в своем исследовании не касается непосредственно индивидуальных особенностей и различий в рефлекторной деятельности головного мозга. Но, тем не менее, именно он предложил изучение человеческой личности в рамках естественно-научного подхода.

Другой выдающийся учёный физиолог, лауреат Нобелевской премии И. П. Павлов, продолжив разрабатывать рефлекторную теорию, столкнулся с яркими индивидуальными различиями собак в условно-рефлекторных реакциях и поведении: « Чем более мы изучали нашим способом высшую нервную деятельность собак, тем более нам пришлось встречаться с явными и значительными различиями нервных систем у разных собак. Эти различия, с одной стороны, затрудняли наши исследования, мешая часто полному воспроизведению наших фактов на разных животных, с другой стороны, - представили огромную выгоду, очень выдвигая, так сказать, подчёркивая определённые стороны нервной деятельности» (И. П. Павлов, 1951, т.3, кн.2, с.63).

Типологическая теория И. П. Павлова - учение о свойствах нервной системы, общих человеку и животным, а также взаимодействие двух сигнальных систем стала важным объяснительным принципом в понимании природных предпосылок индивидуальных различий.

Тип высшей нервной деятельности (сила, уравновешенность, подвижность и пр.) оказывает существенное влияние на развитие способностей человека. Так, сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью (живой тип) благоприятствует образованию многих волевых и коммуникативных свойств, которые особенно важны для становления организаторских способностей.

Преобладание проявлений первой или второй сигнальной системы, с присущим им отражением действительности позволяет выделить три типа, обозначенные И. П. Павловым, как специально человеческие, это: художественный (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) и средний (равное представительство).

Отличия художественного типа от мыслительного проявляются во всех сферах психической активности; так скажем, в сфере восприятия, где для «художника» характерно целостное восприятие, а для «мыслителя» дробление её на отдельные части; в сфере воображения и мышления у «художников» отмечается преобладание образного мышления и воображения, в

то время, как для «мыслителей» характернее абстрактное, теоретическое мышление; в эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, эффективностью, а для мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события. Представители среднего типа сочетают в себе черты художественного и мыслительного типов, что является предпосылкой проявлений способностей в разных сферах человеческого знания. Исследования показали тесную связь обеих типологий. Люди с преобладанием первой сигнальной системы обычно имеют более сильную и лабильную нервную систему, тогда как лица с преобладанием второй сигнальной системы чаще оказывались более слабыми и инертными.

Связь ВНД человека и его способностей, выявленная И. П. Павловым, явилась важнейшим научным открытием, повлиявшим не только на развитие множества отраслей науки, таких как физиология, медицина, психиатрия, психология и др., но также и на создание новых, таких как психофизиология и её направления дифференциальной психофизиологии. Создателями этой науки, которые оттолкнулись от результатов полученных И. П. Павловым, по праву можно считать Б. М. Теплова и В. Д. Небылицина.

«Следует полностью отдать должное научной мудрости И. П. Павлова, сумевшего уловить в хаосе индивидуальных вариаций поведения и рефлекторного реагирования животных влияние немногих определяющих факторов, а затем и выделить эти факторы как основные детерминанты поведенческой индивидуальности и как объекты экспериментального изучения». - писал В. Д. Небылицын [В. Д. Небылицын «Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., «Наука». 1976. 336 стр 1976, с. 237].

Именно благодаря работам Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына, в своей лаборатории ими были разработаны и применены Электроэнцефалографические методы исследования нервной системы человека. Эти исследования диагностировали наличие чётких индивидуальных различий на физиологическом уровне.

1. «Изучение свойств нервной системы и типов её, понимаемых как комплексы этих свойств, - задача физиологии высшей нервной деятельности. Но в применении к человеку она приобретает важнейшее значение для психологии, так как открывает путь к пониманию физиологических основ индивидуальных различий между людьми. Природа «индивидуальности» не получит полного научного объяснения, а самое изучение индивидуальных различий не сможет подняться над уровнем описательности, если мы не будем знать физиологическую природу основных свойств нервной системы и

не научимся точно определять их» /Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, 1963, с.39/.

2. «Особенности свойств нервной системы и тех характерных комплексов этих свойств, которые можно назвать «типами», проявляются в самых разных сторонах психического облика человека. Мы считаем, что ни одно психическое свойство человека не может рассматриваться как простое отражение физиологических свойств его нервной системы, хотя последние накладывают свой отпечаток на развитие всех психических свойств, одних - в большей, других - в меньшей степени. Отсюда возникает специальная научная проблема- изучение зависимости психических свойств человека от физиологических свойств его нервной системы» (там же). «Многие проявления свойств нервной системы дают основания говорить о связи этих свойств не только с темпераментом, но и с другими психическими свойствами человека, в частности со способностями» (там же, с.47).

И здесь хотелось бы сделать небольшое пояснение. Дело в том, что когда Б. М. Теплов говорит о связи свойств нервной системы со способностями, не следует понимать это буквально, т. е. нервная система не формирует способности человека, она лишь влияет на возникновение первичных базовых физиологических предпосылок способностей, т.е. задатков.

Здесь, как нам кажется, пришло время поговорить непосредственно о «Способностях», их классификации, видах, терминологии и т.д.

1.2 Категория «Способности» в современной психологии: виды, структура, классификация

С давних пор в психологии пытались дать определение этому понятию. Одно из самых первых определений гласит: «Способности - суть свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний». На наш взгляд не совсем корректное определение, т.к. здесь учитываются только психические состояния, не учитываются физиологические и физические составляющие.

Более позднее определение, появившееся в психологии XVIII- XIX вв. состоит в следующем: «Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности». Данное определение уже учитывает многие факторы и основной на наш взгляд фактор деятельности, но, тем не менее, смущает фраза «высокий уровень развития общих и специальных знаний». Эта фраза априори не позволяет, скажем, ребёнку иметь какие-либо способности, ибо он не может

пока иметь «Высокого» уровня знаний и, к тому же, способности здесь являются синонимом «умениям и навыкам». Б. М. Теплов предложил определение понятию способности, которое на наш взгляд является оптимальным. «Способности - это индивидуально-психологические особенности человека, отличающие одного человека от другого, которые обуславливают успешное овладение той или иной деятельностью, её эффективное выполнение, но при этом не сводятся к знаниям, умениям, навыкам».

Одним из главных положений в данном определении мы считаем непосредственную связь способности с деятельностью. Согласно Теплову «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной предметной деятельности». Это значит, что способность появляется только тогда, когда начинается какая-либо деятельность. До деятельности у человека могут существовать задатки, склонности, призвания и т.д. Всё это является составляющими компонентами способностей. И для того, чтобы понять структуру способностей, необходимо поподробнее рассмотреть каждый её компонент в отдельности.

СТРУКТУРА СПОСОБНОСТЕЙ

а) Одним из ключевых компонентов способностей являются **задатки**

«Задатки - анатоμοфизиологические особенности нервной системы, служащие базой для формирования тех или иных способностей» (психологический словарь). Хотя некоторые отечественные психологи (Г. С. Костюк, А. Г. Ковалёв, В. Н. Мясищев) считают, что логичней было бы под задатками понимать психофизиологические особенности индивида.

Задатки могут быть как врождёнными, так и приобретёнными вследствие естественного развития организма индивида. Задатки могут быть общими и специальными. Если при рождении человеческий индивид не имеет отклонений в морфологии и функциях мозга и органов ощущений, то он имеет все общие задатки для успешного взаимодействия с окружающим миром. К таким задаткам относят сенсомоторные, локомоторные, перцептивные, интеллектуальные и языковые задатки. Несмотря на то, что общие задатки являются врождёнными и одинаковыми для всех индивидов, они также связаны с окружающей предметной средой. Дело в том, что историко-культурная среда, в которой рождается индивид, не является чем-то неизменным, стабильным и неизменным. Она меняется исторически и географически, и в связи с этими изменениями меняется и её предметное содержание. Одни предметы появляются, другие реконструируются и эволюционируют, третьи исчезают. Подстраивать задатки для успешного функционирования в какой-либо конкретно взятой среде абсолютно невозможно. Таким образом, ещё

на самой заре своего существования индивид получил такие задатки, которые являются универсальными для любой историко-культурной предметной среды.

Специальные задатки - это психофизиологические особенности, присущие отдельному индивиду. Они могут быть как врождёнными, так и наследственными. Например, абсолютный слух, который в дальнейшем может послужить условием для формирования музыкальных способностей. Реактивность, которая является одним из свойств темперамента, может сформировать физическую способность, которая необходима в определённых видах спорта.

Интересные данные были получены в 2001 году сотрудниками Оксфордского университета. При исследовании одной семьи учёные столкнулись со следующей проблемой. Три поколения некоей семьи КЕ страдали тяжёлыми расстройствами речи - говорили так, будто «каждое слово стоило им их бессмертной души», как выразился один из исследователей.

Колоссальные проблемы для них представлял сам процесс звукоизвлечения, поскольку им с трудом удавалось элементарно ворочать языком и шевелить губами. Ну а самое главное - грамматика для них тоже была почти непреодолимым препятствием.

В общем и целом, коэффициент умственного развития членов семьи КЕ был ниже среднего - но не выходил за рамки относительной нормы. К тому же, недуг передавался из поколения в поколение, причём таким образом, что генетики заподозрили, что причина - в одном-единственном гене.

Сначала учёные условно обозначили его «геном грамматики». Однако, когда стало очевидно, насколько серьёзно обстоит дело у членов семьи КЕ, от этого термина отказались.

В течение нескольких лет учёные занимались «охотой» за спорным геном. В конце концов, удалось установить, что проблема - в хромосоме 7. Данные проекта расшифровке генома человека (Human Genome Project) указывали, что в этой зоне располагается порядка 70 генов. Круг подозреваемых был широк, но не слишком.

Крайне важным оказалось появление на сцене некоего пациента CS - мальчика, не имевшего никаких родственных связей с семьёй КЕ, но с аналогичным речевым дефектом.

Благодаря ему удалось установить виновника - ген FOXP2. Доказано, что от него, по меньшей мере частично, зависят способности к изучению языка и обработке вербальной информации.

Таким образом, поскольку задатки являются необходимыми предпосыл-

ками для формирования способностей, то, именно благодаря общим задаткам, формируются общие способности, а, благодаря специальным задаткам - специальные способности, такие как музыкальные, математические, лингвистические, литературные, спортивные и др. Общие и специальные способности не противоречат друг другу, а существуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга. Различные специальные способности также могут не только дополнять друг друга, но и компенсировать недостаток одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека.

«Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей». (Б. М. Теплов «Способности и одарённость») Кроме этого отдельные специальные способности имеют свою специфическую структуру:

Так, **структура литературных способностей** предполагает:

1. острую впечатлительность;
2. эмоциональную отзывчивость на людей;
3. развитое эстетическое чувство (отбор типичных, существенных, выразительных впечатлений);
4. лёгкость образования ассоциаций между словами и образами (слуховыми, зрительными, обонятельными) представлений;
5. художественную наблюдательность как свойство личности, профессионально значимое для писателя;
6. чувствительность к ритмизации языковой ткани;
8. особую организацию душевной жизни;
9. способность переживать впечатление, вызванное словом, сильнее, чем впечатление, вызванное действительностью.

«Язык для поэта и тона для композитора являются чем-то гораздо большим простого средства... они не только ведут к чему-то вне их, но и сами в большой степени являются целью и ...художественное создание и художественное восприятие находятся в тесной зависимости от связи материала с духом и с органической природой человека» (Арнаутов. Психология литературного творчества. М., 1970.,с.591).

В структуру музыкальных способностей входят:

1. Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения;

2. Способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение;

3. Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Но главным признаком музыкальности Б.М.Теплов считал «переживание музыки как выражение некоторого содержания» [Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей// Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т.1. 328 с.]

В структуре изобразительных способностей ведущими свойствами будут:

1. высокая природная чувствительность зрительного анализатора;

2. чувство линии, пропорции, формы, светотени, колорита, ритма;

3. сенсомоторные качества руки художника;

4. высокоразвитая образная память и т.д.

В.А.Крутецкий, один из крупнейших исследователей способностей в области математики, включает **в структуру математических способностей** следующие компоненты:

1. Получение математической информации:

1) Способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

2. Переработка математической информации:

1) Способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики. Способность мыслить математическими символами.

2) Способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов отношений и действий.

3) Способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий. Способность мыслить свернутыми структурами.

4) Гибкость мыслительных процессов в математической деятельности.

5) Стремление к ясности, простоте, экономии и рациональности решений.

6) Способность к быстрой свободной перестройке направленности

мыслительного процесса при математическом рассуждении.

3. Хранение математической информации:

1) Математическая память (обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним).

4. Общий синтетический компонент:

1) Математическая направленность ума.

Выделенные компоненты тесно связаны между собой, влияют друг на друга и образуют единую систему, целостную структуру, своеобразный синдром математической одаренности:

1. Быстрота мыслительных процессов;

2. Вычислительные способности (способность к быстрым и точным вычислениям);

3. Память на цифры, числа, формулы;

4. Способность к пространственным представлениям;

5. Способность наглядно представлять абстрактные математические отношения и зависимости.

Конструктивно-технические способности включают такие компоненты, как:

1. наблюдательность в области технических приспособлений, позволяющую видеть их достоинства и несовершенства;

2. точность и живость пространственных представлений;

3. комбинаторную способность (способность составлять из данных узлов, деталей новые комбинации, сопоставлять свойства различных материалов);

4. техническое мышление (способность понимать логику технических устройств). [Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. Училищ.-М.: Просвещение,1980.-352с].

б) Следующим не менее важным компонентом, входящим в состав способностей, являются **склонности**.

«Склонность – любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности». [Психологич. словарь, 1983, с. 342].

Согласно этому определению склонность уже более непосредственно связана с деятельностью, т.е. является ступенью по направлению от задат-

ков к собственно способностям.

Склонности также как и задатки в частности и способности в целом имеют свою психофизиологическую дифференциацию.

Б.Р. Кадыров в своей докторской диссертации и монографии определил, что, склонности индивида также зависят от активированности разных полушарий головного мозга.

Например, индивиды с более активным правым полушарием имеют предрасположенность к видам деятельности в сферах «природа», «человек», «художественные образы», у тех же, у кого активность правого полушария ниже предпочитают деятельность связанную с техникой.

Подобное научное доказательство объясняет тот факт, что склонности, которые уже в самом раннем возрасте, являясь первыми признаками зарождающейся способности, могут возникнуть вне зависимости от той социальной среды, где находится индивид. Нередко мы сталкиваемся с ситуацией, когда ребенок, находясь вне какой-либо специфической среды (музыкальной, математической, спортивной и т.д.) проявляет огромный интерес к определенной деятельности. Здесь стоит отметить еще одну связь между склонностью, деятельностью и способностью. Как мы выяснили, способность не сможет сформироваться без деятельности, склонность же является мотивированным фактором для выполнения деятельности. Отсюда вывод если у индивида не будет мотивации для совершения деятельности, т.е. отсутствует склонность к определенному виду деятельности, то деятельность может и не начаться, а значит, способность не сформируется. Однако, несмотря на непосредственную связь между этими компонентами не стоит все-таки проводить прямую параллель между ними. Не стоит забывать такой компонент как задатки, которые также влияют на формирование способностей. Дело в том, что способности – это явление несмотря на его психофизиологическую базу более субъективное, нежели анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, т.к. на появление интереса, влечения к определенной деятельности могут влиять множество других объективных факторов, анатомо-физиологических (в области спортивных способностей, например), социальных, психологических (страх высоты, хотя имеются задатки летчика, монтажника-высотника и т.д.).

Другими словами идеальной ситуацией для формирования способности являются соответствующие анатомо-физиологические особенности (задатки), соответствующие и не противоречащие им склонности направленные на совершение определенной деятельности. Но, вопрос о том, каким путём природные задатки превращаются в способности, оказался спорным даже

для самых ярких представителей отечественной психологии способностей А.Н.Леонтьева и Б.М.Теплова. В 2003 году в журнале «Вопросы психологии» была опубликована статья, посвящённая дискуссии о проблеме способностей, развернувшаяся между А.Н.Леонтьевым и Б.М.Тепловым по поводу рукописи главы «Способности» в учебнике по психологии для пединститутков, которая была написана Н.С.Лейтесом в 1956г. Однако, как пишет сам Лейтес, расхождения эти были не столь велики, как это иногда представляют. А.Н.Леонтьев различал два вида способностей и по отношению к ним, он по-разному характеризовал роль природных задатков.

Во-первых: это «естественные способности» [«это не сами способности, а то, что формируется на их основе»]; (А.Н.Леонтьев «О формировании способностей», «Вопросы психологии», № 1, 1960 г., С. 7 – 17, С. 8)

Во-вторых: «специфические человеческие способности» здесь, задатки «обуславливают лишь некоторые индивидуальные особенности как хода самого процесса формирования данной способности, так и его конечного продукта» (А.Н.Леонтьев «О формировании способностей», «Вопросы психологии», № 1, 1960 г., с. 7 – 17, с. 12).

В целом можно сказать, что теоретические расхождения между А.Н.Леонтьевым и Б.М.Тепловым выражались, главным образом, в том, какие стороны научных проблем выдвигались на первый план. Исследование способностей может идти как от анализа специальных способностей в их наиболее развитых и индивидуальных проявлениях к выяснению общей природы способностей, чем в большей степени занимался Б.М.Теплов: «Мы избрали путь от физиологии высшей нервной деятельности к психологии. Мы не считаем, что этот путь является единственно возможным, но твёрдо уверены в том, что это один из возможных путей» (с.127), (Б.М.Теплов «Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений». «Вопросы психологии», № 5, 1957 г., с. 108 – 130), так и от анализа природы человеческих способностей в их общем выражении, этот путь для А.Н.Леонтьева был важнее. (Н.С.Лейтес «Б.М.Теплов и Психология индивидуальных различий», с.36 – 49, Электронная библиотека МГППУ).

Если мы продолжим говорить о физиологических различиях в области способностей и задатков, то нельзя будет не упомянуть такой важный фактор, как различия в зависимости от принадлежности индивида к определённой полу, и причины этих различий разнообразны.

Одной из основных по праву считаются гормональные различия между мужчиной и женщиной. Известно, что половые различия в развитии способностей связаны с пубертатным периодом, когда половые гормоны начинают

активно действовать, формируя, помимо физиологических функций, также и мозговые структуры. Однако многие исследователи указывают на наличие различий и в допубертатный период. Например, мальчики в возрасте 8 – 9 лет лучше используют зрительные опоры для ориентирования в пространстве, чем девочки. Математические способности также проявляются раньше, хотя и на незначительном уровне. Очевидные различия появляются как раз в подростковом возрасте, и здесь у юношей также картина лучше. Но, имеются интересные исследования, показывающие парадоксальную зависимость способностей от половых гормонов. Девочки, у которых уровень тестостерона в крови выше, чем у их обычных сверстниц, выполняют тесты на зрительно-пространственное восприятие лучше. С другой стороны, чем выше уровень тестостерона у мужчины, тем хуже выполняются такие же задания.

В 1961 году Р.Е.Стеффорд получил данные, говорящие о том, что способности к пространственному воображению передаются от матери к сыну и от отца к дочери, но не от отца к сыну.

Следующие, не менее важные физиологические различия, влияющие на формирование способностей, лежат в области строения мозга. В целом, мозг женщины на 10 – 15 % меньше, чем у мужчины, но зато количество нейронов в нём больше. А в особенности больше в областях, отвечающих за высшие познавательные функции. Женщины активнее используют функции обоих полушарий, как правого, отвечающего за наглядно-образное, интуитивное мышление, так и левого рационального, в то время как мужчина чаще и активнее использует левое. Кроме того, женщине удаётся быстро «переключаться» с одного восприятия реальности (чувственно-эмоционального) на другое (рациональное). Происходит это, согласно данным некоторых учёных, благодаря более толстому мозолистому телу, нервные волокна которого, как раз соединяют два полушария головного мозга.

Память у женщины также лучше, чем у мужчины. Дело в том, что события, которые люди обычно лучше запоминают, связаны, как правило, с эмоциями, которые они переживали в такие моменты. Поскольку женщины используют правое полушарие, отвечающее как раз за эмоциональные переживания больше и активнее, чем мужчины, то и запоминание у них происходит на более высоком и качественном уровне.

В области вербального интеллекта женщины также опережают мужчин, причём практически с самого рождения. Уже к 18 месяцам девочки знают приблизительно 50 слов, мальчики же приобретают такой словарный запас где-то к 22 месяцам. В дальнейшем словарный запас женщин также богаче,

чем у мужчин. Связано это с тем, что женщины проявляют больше интереса к людям, чем к предметам и к социальным ситуациям, чем к решению механических задач, что, в свою очередь, приводит к более плотному общению и, вследствие этого, к обогащению словарного запаса. Причиной этого поведения с физиологической точки зрения, может также служить более активное использование нейронных областей обоих полушарий головного мозга.

Но, безусловно, как мы помним, только физиологического (врождённого) или генетического (наследственного) критериев недостаточно для полного объяснения различий в способностях. Особую роль также играет средовой фактор. Совершенно очевидно, что общественные представления накладывают определённые отпечатки на понимание половых ролей мужчин и женщин, а это, в свою очередь, ведёт к различию в формировании способностей. В течение долгих лет вплоть до последних десятилетий в европейском обществе складывался определённый стереотип мужского и женского образа. В 1957 году Дж. МакКи и А. Шеррифс, проанализировав многочисленные исследования, посвящённые полоролевой стереотипизации, выявили типичные мужские и женские образные черты. У мужчин это: рациональные способности, активность, эффективность и социально неограничивающий стиль поведения; у женщин: социальные и коммуникативные умения, теплота и эмоциональная поддержка. Эти черты влияют на представления о способностях мужчины и женщины. Например, П.Голдберг обнаружила интересную закономерность, заключающуюся в некоей доле предубеждённости женщин против самих себя в сфере научной деятельности. Согласно её исследованию, студентки колледжей оценивают научные статьи, написанные мужчинами, выше, чем женщинами. В другом исследовании К.Дуу выявила зависимость восприятия успеха или неудачи в каком-либо виде деятельности от того, кто эту деятельность выполняет, мужчина или женщина. Таким образом, если мужчина достиг в чём-либо успеха, то это объясняется его способностями, а если успеха достигла женщина, то это или случайная удача, или стечение обстоятельств, или же женщина приложила к этому особые усилия. В целом, согласно интерпретации К.Дуу, успешная деятельность мужчины является ожидаемой и вызывается стабильными причинами, в отличие от такого же результата, достигнутого женщиной, который является неожиданным и причины вызвавшие его – нестабильными.

Однако есть и другой подход к пониманию различий в способностях между мужчинами и женщинами. Отечественный генетик философ Н.П.Дубинин, являющийся апологетом теории социального развития и убеждённым марксистом, считал, что в ходе эволюции мужчины, занимавшиеся

охотой, проектированием и строительством защитных сооружений, войны, лидеры проходили селективный отбор, и таким образом получили специальные преимущества в определённых способностях. Одновременно происходил и естественный отбор женщин благодаря принятой ими половой роли матери, хранительницы очага и традиций.

Таким образом, не физиологические или генетические предпосылки определяют различие в формировании способностей мужчины и женщины, а принятые ими социальные роли повлекли за собой эволюционное формирование определённого типа способностей.

Вопрос о приоритетности социального над биологическим или наоборот, как мы знаем, не решён до сих пор.

Выяснив взаимосвязь между задатками, склонностями и деятельностью, т.е. тем самым, определив структуру способностей, мы не должны забывать, что как задатки, так и склонности и деятельность могут быть развиты, соответственно способности также будут развиты. Прежде всего, способности делятся на общие и специальные. Хотя в современной психологии некоторые авторы отрицают понятие специальных способностей (В.Д.Шадриков).

Известный отечественный психолог В.Д.Шадриков не только разработал свою концепцию понимания общих и специальных способностей, но и предложил свою трактовку понятия «способность».

Способность по В.Д. Шадрикову это «свойство функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности».

В данном определении, как нам кажется, В.Д.Шадриков отождествляет понятие «способность» с понятием «свойство» причем это «свойство» должно обязательно проявляться во взаимодействии, функционировании систем (вещей). Формирование способностей из задатков также ставится Шадриковым под сомнение. «Способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем, вторые – свойствами компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о развитии вещей, которым присущи данные свойства» (В.Д.Шадриков «Способности и интеллект человека», М., 2004.).

Как мы уже сказали, В.Д. Шадриков не рассматривает специальные способности как отдельный компонент. «С нашей точки зрения, феномен специальных способностей как отличных от общих является фантомом. Человек от природы наделен общими способностями. Природа не могла позволить себе роскоши закладывать специальные способности для каж-

дого вида деятельности. Любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности» и дальше: «Специальные способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности» (В.Д.Шадриков «Способности и интеллект человека», М., 2004.).

Несмотря на этот, безусловно заслуживающий уважение подход к проблеме способностей, мы хотели бы остановиться на традиционном делении способностей на общие и специальные, т.к. это обусловлено темой нашей диссертационной работы.

Итак, под общими способностями понимают также способности, которые в той или иной мере проявляются в широком круге деятельности «К общим способностям относятся прежде свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями. Хотя они могут существенно зависеть также от особенностей волевых и эмоциональных» (Н.С.Лейтес «Проблема общих способностей в возрастном аспекте», 1969). В зарубежной литературе общую способность часто отождествляют с интеллектом. Именно поэтому большинство западных исследователей способностей человека старались исследовать и измерить, прежде всего, интеллектуальные способности (Ч.Спирмен, Г.Айзенк, Д.Векслер, А.Бине, Р.Б.Кеттел и др.). О таких исследованиях мы уже упомянули в начале этой главы, поэтому на этом аспекте останавливаться не будем. Здесь нам хотелось бы слегка затронуть аспект общих способностей в процессе его развития. Уровни развития способности, как уже неоднократно отмечалось выше, всегда направлены на выполнение какой-либо деятельности; способности также не являются застывшими, неизменными, они всегда находятся в процессе развития, и чем более успешно выполнение той или иной деятельности, тем чаще говорят о другой стадии способности – об одаренности. Но не стоит, тем не менее, ставить знак равенства между успехом в деятельности и одаренностью. Существуют множества других факторов влияющих на успешное выполнение любой деятельности, знания, умения, навыки, воля. «От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха» (Б.М.Теплов. «Способности и одаренность»).

Другими словами одаренный человек легче других может освоить какой-либо вид деятельности, к которому он предрасположен (имеет хорошие задатки). Но для того, чтобы освоить данную деятельность на соответствующем более высоком уровне, нужны, как уже отмечалось и другие факторы.

Следующие уровни развития способностей талант и гениальность отно-

сятся к творческому уровню, где человек уже не просто выполняет тот или иной вид(ы) деятельности с большим или меньшим успехом, но как правило создает нечто новое, оригинальное, прежде до него не существовавшее.

И. Кант, рассматривая природу гениальности, вывел четыре признака гения:

1) «это талант создавать то, для чего не может быть дано определенное правило, а не умение создавать то, чему можно научиться, следуя определенному правилу; таким образом, главным его качеством должна быть оригинальность»;

2) «поскольку возможна и оригинальная бессмыслица, продукты гения должны быть одновременно образцом, то есть служить примером ; тем самым, хотя сами они возникли не в результате подражания, они должны служить для этой цели другим, то есть служить руководством или правилом суждений»;

3) «гений сам не может описать или научно обосновать, как он создает свое произведение – он дает правила подобно природе. Создатель произведения, которым он обязан своему гению, сам не ведает, как к нему пришли эти идеи, и не в его власти произвольно или планомерно придумать их и сообщать другим в таких предписаниях, которые позволили бы им создавать подобные произведения. Поэтому, вероятно слово «гений» есть производное от своеобразного, данного человеку при рождении, охраняющего и руководящего им духа, который и внушает ему эти оригинальные идеи;

4) «посредством гения природа приписывает правила не науке, а искусству, и это лишь постольку, поскольку оно должно быть прекрасным искусством» (И.Кант «Критика способности суждения»)

Нам бы не хотелось здесь подробно рассматривать эти суждения, отметим лишь, что Кант придерживается в своем понимании происхождения гениальности, теории врожденности способностей, наряду с Высшим Божественным провидением, что входит в концепцию классического идеализма, который собственно и исповедовал Кант. Кроме того, его утверждение, что гениальность это талант к искусству, а не к науке так же представляется нам спорным, так как талант, также как и гений явления многосторонние и включают в себя сочетание множества разных видов способностей как общих, так и специальных что доказано многочисленными изысканиями в психологии и педагогики. Хотя мы должны признать, что гениальным человек может быть и в отдельно взятой области деятельности. Самым типичным примером для этого является спорт. Зато способности и одаренности могут быть только в одной отдельно взятой области деятельности. Несмотря на

то, что специальные способности органически связаны с общими способностями, как правило, чем выше уровни общих способностей, тем больше они влияют на развитие специальных способностей и наоборот. «Наличие определенной специальной способности, особенно достаточно ярко выражающегося таланта, накладывает определенный отпечаток на общую одаренность человека, а также наличие общей одаренности в еще большей мере, сказывается на характере каждой специальной способности» (С.Л.Рубинштей. «Основы общей психологии», М. 1946, с. 640-654).

Это и неудивительно, практически ни одна деятельность не существует обособленно, она так или иначе связана с другими и на определенном этапе развития человек вынужден занимаясь выбранной им деятельностью сталкиваться с соседними деятельностями, тем самым развивая общую одаренность. Но все-таки специальные способности потому и называются специальными, что имеют свою специфику возникновения и развития, имеют свои задатки, область применения историко-культурное развитие, развитие техники и т.д. Именно поэтому ученые-психологи в своих исследованиях доказали, что существуют различия в специальных способностях. Среди таких ученых нам хотелось бы отметить прежде всего, Б. М.Теплова, который является одним из родоначальников отечественной теории способностей; В.А.Крутецкого, занимавшегося проблемой математических способностей; и нашего современника М.К.Кабардова, который разработал типологию языковых способностей, которая послужила основой нашего диссертационного исследования.

1.3 Категория языковых способностей в лингвистике и психологии

Говоря о языковых способностях, в области способности овладения языком, необходимо помнить о том, что понятие «языковая способность» и «способность к языкам» не являются тождественными. Согласно А.А.Леонтьеву «языковая способность» есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива», т.е. данное определение указывает на определённую общепсихологическую характеристику человека как биологического вида, обозначает некое принадлежащее ему свойство.

А. М. Шахнарович определяет языковую способность как некий свод элементов и правил, по которым происходит реализация речевой деятельности: «Можно так определить языковую способность: это многокомпо-

нентная функциональная система, являющаяся средством отражения и генерализации элементов системы родного языка. Таким образом, языковая способность – это некоторая система элементов и правил их реализации» (Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // язык-система. Язык – текст. Язык-способность. Сб. статей. Институт русского языка РАН. М., 1995, с. 213-223.). Следовательно, языковая способность проявляется в процессе реализации речевой деятельности. Здесь мы видим понимание «языковой способности» с точки зрения психологии, т.к. согласно определению Б.М. Теплова, способность – это некая особенность человека, обуславливающая успешное овладение той или иной деятельностью.

Вопрос о природе языковых способностей также не является однозначным. Как и по поводу любой другой способности здесь существует две крайние точки зрения. Одна из них представлена американским лингвистом Ноамом Хомски. Одним из фундаментальных положений теории порождающей грамматики Н.Хомски является врождённый характер способности говорить на языке, он сравнивал языковую способность с теорией относительности Эйнштейна. Язык- это очень сложная система и даже самое примитивное владение языком предполагает знание тысяч слов, десятков правил и учётывание самых разных исключений из этих правил, а теория относительности основана всего на нескольких основных фактах и правилах. Почему же тогда любой нормальный ребёнок овладевает языком где-то годам к 4-5, а что касается теории относительности, то для того, чтобы овладеть таким же уровнем компетенции требуются иногда десятки лет. Ответ напрашивается сам собой: овладение языком является врождённой способностью.

Другая позиция выражена в работах, берущих начало в психологической школе Л. С. Выготского. В соответствии с этой точкой зрения, «языковая способность – социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей». (Шахнарович А. М. – К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке; язык и порождение речи- М.; Наука 1991- с. 185-220. Компромиссом здесь может выступить мнение российского филолога И. Н. Горелова: «Гораздо более основательной является, вероятно, позиция тех, кто считает, что человек биологически наследует некую общую основу развёртывания любого языка, своего рода универсальную грамматику. Сомнительно, чтобы младенец «начинал с нуля» и овладевал за короткий период наименее сознательной части своей жизни сложнейшими механизмами речи» (Горелов, 1974г.). Имеющиеся на данный

момент научные данные подтверждают теорию о наличии некоего первичного исходного ядра, из которого развиваются все компоненты языковой способности. Нейробиологи полагают наличие врождённых программ или схем, благодаря которым ребёнок оказывается способным к развитию различных мыслительных, речевых и других специальных человеческих форм поведения, кроме того, осваивая мир, ребёнок изначально воспринимает действительность в общем виде, а не по частям. Овладение языком также начинается с его целостного восприятия: «Ребёнок овладевает языком не часть за частью, слово за словом, морфема за морфемой, а сразу в целом, отражая это целостно воспринимаемое тем или иным образом в зависимости от того, на какой ступени развития находится его восприятие в данный момент» (Шахнарович А.М.- «Проблемы формирования языковой способности». -М. ; Наука, 1991, стр. 207, 203), то есть, развивается не некоторая врождённая языковая способность, а первичный обобщённый образ языка» [там же с.207].

Эта позиция объясняет, в частности, тот факт, что практически любой человек, вне зависимости от уровня развития интеллекта, воспитания, образования и других внутренних (физиологических и психологических) и внешних факторов может овладеть любым иностранным языком, скажем при смене страны, как постоянного места жительства. Другими словами, попав в чужую языковую среду, человек научается говорить на незнакомом языке в той или иной степени успешности. Возможно, как раз в такой ситуации и начинает работать та самая общая основа развёртывания любого языка.

Однако, какой бы ни была природа языковых способностей, сами эти способности, тем не менее, не могут существовать без области их применения, ведь никакая способность не может возникнуть вне конкретной деятельности. Областью применения языковой способности является речевая деятельность, и здесь уже правомочно говорить о несколько другом понятии «Языковая активность». Эти два понятия также разграничены Н. Хомским. Языковая активность по Хомски это процесс, который происходит при реализации языковой способности в речевой деятельности. Надо отметить, что для Хомского языковая способность первична и определяет языковую активность. Джудит Грин также поддерживает идею разграничения этих двух понятий. «Языковая способность рассматривается в непосредственной связи с языком, как нечто такое, что составляет способность говорить на данном языке. Под языковой активностью, напротив, понимаются те реальные высказывания, которые производит носитель языка». При этом «языковую способность» Джудит Грин относит к области лингвистики,

а «языковую активность» к области психологии. Далее она это доказывает следующим образом: «исследование процесса высказывания связано, скорее, с мотивами человеческого поведения, чем с языком, как таковым». (JUDITH GREEN- PSYCHOLINGUISTICS; Chomsky and Psychology 1972, стр. 222-229). В этом разграничении мы видим подтверждение позиции Ф.Де Соссюра, в которой он разделил собственно язык (langue) как абстрактную индивидуальную систему, языковую способность (faculte du langage) как функцию индивида, и речь (parole) как индивидуальный акт, реализующий языковую способность посредством языка как социальной системы.

Следующий термин, который мы здесь рассматриваем – это «способность к языкам» или, точнее, «способность к изучению иностранных языков». Дело в том, что понятие «языковая способность», которое, как мы видим, является больше лингвистическим, нежели психологическим, и отражает родовое свойство человека как биологического вида, и «языковая активность», которая является неким производным «языковой способности», она осуществляется в процессе речевой деятельности, и относится к области психологии, всё же не могут охарактеризовать индивидуально-типическую способность отдельной личности к изучению иностранных языков.

Л. А. Якобовиц пишет: «хотя способность к языкам есть сама по себе врождённая способность, свойственная всем особям вида «человек», скорость овладения языком и вторым языком, в частности, и эффективность использования языка в процессе коммуникации являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.). Именно поэтому так важен вопрос о методе обучения». (Л. А. Якобовиц - Изучение иностранного языка: (Опыт психолингвистического анализа// Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. М. 1976, с. 109-123.

Подводя предварительный итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что, несмотря на многолетние и всесторонние исследования проблемы способностей, некоторые вопросы остаются не выясненными.

Одним из самых, на наш взгляд, важных вопросов для понимания феномена способностей является ключевой вопрос о природе способностей. Какой из двух факторов является превалирующим – природная обусловленность способностей, куда входят факторы наследственности и врождённости, или же способность можно сформировать в процессе воспитания. Этот вопрос был поднят ещё в споре двух величайших учёных эпохи возрождения Д.Дидро и К.А.Гельвеция, продолжен Ф Гальтоном и по-прежнему

остаётся камнем преткновения в описании данной проблемы.

Другим немаловажным вопросом остаётся вопрос о понимании самого термина «способность». Надо сказать, что одно из самых известных определений понятия «способность», данное Б.М.Тепловым, вызывает споры даже среди представителей отечественной психологии. Мы упоминали концепцию В.Д. Шадрикова, который понимает способности как свойства функциональных систем. Следует также отметить позицию С.Л.Рубинштейна, который определил способность как закреплённую в индивиде систему обобщённых психических деятельностей. Кроме того, вопрос о классификации способностей также не прояснён. В.Д.Шадриков например, отрицает наличие специальных способностей.

Что касается ещё одного важного вопроса о соотношении природных задатков и способностей, он также требует дальнейшего всестороннего изучения, особенно в области языковых способностей и способностей к изучению иностранных языков.

Вторая глава

Индивидуально-типологические особенности перевода языковых конструкций как проявление типов языковых способностей

2.1 Перевод языковых конструкций как составляющая способностей к освоению иностранного языка

Вообще, перевод с одного языка на другой преследует решение нескольких задач, прежде всего лингвистических. Но для выполнения качественного перевода должны быть решены и другие: психологические, социальные, культурные, литературные и др. Однако все их можно разделить на две группы, касающиеся языка оригинала и языка, на который совершается перевод.

В.Гумбольдт в свое время очень четко выразил отношение лингвистов к переводу: «Всякий перевод представляется мне безусловно попыткой разрешить невыполнимую задачу. Ибо каждый переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счет вкуса и языка своего народа, либо своеобразия собственного народа за счет своего подлинника»(W.von Humbolt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebuchern und Dokumenten seiner Zeit// Федоров А.В. основы общей теории перевода-М.:1983 С.31.) Назвав перевод «невыполнимой задачей», В.Гумбольдт, безусловно, несколько преувеличил трудность ее решения, однако вопрос соотношения языков, участвующих в этом процессе, по-прежнему представляется одной из самых сложных задач, стоящих перед переводчиком.

Именно советские языковеды положили начало серьезному изучению лингвистическим аспектам перевода. Я.И.Рецкер в 1950 г. предложил называть способы перевода «закономерными соответствиями» и выделил три типа этих соответствий: «эквиваленты, аналоги и адекватные замены» (Рецкер Я.И. «О закономерных соответствиях при переводе на родной язык// Вопросы теории методики учебного перевода: Сб. ст./ под ред. К.А.Ганшиной и И.В.Карпова.- М. 1950).

Большую роль в языковедении сыграла статья Р.Якобсона «О лингвистических аспектах перевода», где автор указал на большую теоретическую значимость перевода для других областей языкознания. Он, в свою очередь, предложил различать несколько видов перевода, где отметил как отдельный вид перевод в рамках одного языка, назвав его «внутриязыковой перевод». Помимо внутриязыкового перевода Р.Якобсон упомянул межъя-

зыковой перевод и межсемиотический перевод, где преобразуется одна знаковая система в другую (Jacobson R. On linguistic aspects of translation// On translation/Ed.ItA. Brower.-Cambridge (Mass.),1959).

Особое внимание семиотическому различию двух участвующих в переводе языков уделил виднейший французский лингвист Ж.Мунэн в своей работе «Теоретические проблемы перевода». Автор убедительно показывает, что перевод – это не просто замена слов одного языка словами другого, он всегда связан с определенными преобразованиями, зависящими от соотношения языков»(Mounin G. «Les problemes theoriques de la traduction. Paris, 1963)

И.И.Ревзин и В.Ю.Розенцвейг выделяют два пути выполнения перевода: «собственно перевод» - когда происходит непосредственный переход от единиц одного языка к единицам другого; и «интерпретацию» - когда переводчик учитывает действительность, стоящую за этими единицами, и затем описывает эту действительность средствами языка перевода (Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. «Основы машинного перевода», М. 1964).

Похожие идеи мы находим в работе П.Ньюмарка, который также различает два вида перевода: «коммуникативный», цель которого произвести на читателей перевода тот же эффект, который возникает у читателей оригинала.; «семантический перевод», стремящийся передать контекстуальный смысл оригинала так точно, насколько это позволяют семантические и синтаксические структуры языка перевода.

По мнению П.Ньюмарка, при «коммуникативном» переводе переводчик улучшает оригинал, делая повествование более логичным, устраняя неясные и неуклюжие обороты повторения и двусмысленности, исправляя фактические ошибки, оговорки и т.д. (Newmark P. Approaches to translation – Oxford 1981).

Таким образом, мы видим, что большинство авторов помимо чисто лингвистических аспектов при выполнении перевода упоминают и экстралингвистические факторы, которые, являясь неотъемлемыми составными частями процесса речи, т.е. коммуникативного акта, без которых речь просто неммыслима, существенно влияют на качество перевода.

Один из основоположников американской лингвистики Н.Хомский достаточно четко высказывается в пользу применения экстралингвистических знаний переводчика при переводе: «...Хотя имеется много оснований для того, чтобы верить в то, что зыки в значительной степени сделаны по одному и тому же образцу, мало оснований полагать, что разумные процедуры перевода вообще возможны. Под «разумной процедурой» я имею

в виду такую процедуру, которая не включает в себя экстралингвистическую информацию, то есть не содержащую «энциклопедических знаний». (Н.Хомский. Аспекты теории синтаксиса. М., изд-во МГУ, 1972, с. 187).

Следует отметить, что именно это обстоятельство – необходимость наличия экстралингвистических знаний – явилось серьезным препятствием на пути развития машинного перевода. «Машина, не обладающая никакими знаниями об окружающем нас мире, оказалась не в состоянии «понять» (то есть проанализировать) конструкции, где для разрешения лексической или синтаксической многозначности необходимо наличие у «получателя» знаний о самих фактах действительности» (Бархударов Л.С. «Язык и перевод» М.: Международные отношения» 1975, 240с.)

Одно из определений понятия перевод мы находим у В.Н.Комиссарова: «перевод можно определить как вид языкового посредничества, при котором на языке перевода создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении. Для пользующихся переводом он во всем заменяет оригинал, является его полноправным представителем. Коммуникативный подход к переводу – ведущий принцип современной теории перевода» (В.Н.Комиссаров «Теория перевода (лингвистический аспект)». М.: Высшая школа 1990 - 253с.)

Что касается процесса перевода, то он, как правило, выглядит следующим образом: в начале процесса межъязыковой коммуникации находится источник информации, т.е. автор оригинала. Пользуясь исходным языком, источник создает речевое произведение, содержащее определенную информацию. Рецепиент воспринимает полученную информацию на исходном языке и, пользуясь определенными лингвистическими и экстралингвистическими приемами, создает текст на языке перевода, который должен являться полноправной и полноценной заменой оригинала. Само собой разумеется, что одним из основополагающих факторов индивидуальных особенностей перевода является сам переводчик. И дело здесь не только в тех ошибках и неточностях, которые он может допустить, о них речь пойдет ниже. Мы говорим об индивидуально-типических качествах личности, таких как социально-когнитивная сфера (культура, система ценностей, мировоззрение). Огромную роль при выполнении перевода, играет индивидуальный стиль переводчика, куда входит сильное или слабое воображение, владение определенными лингвистическими возможностями, экспрессивный или медитативный подход к тексту. К тому же, задача переводчика показать своео-

бразие и творческую личность автора произведения, а это невозможно без определенной доли эмоционального соучастия, сопереживания.

Но все же, несмотря на безусловную важность индивидуальных качеств переводчика, он, тем не менее, обязан следовать определенным общепринятым принципам переводческой стратегии.

Во-первых, понимание оригинала всегда предшествует его переводу как обязательное условие осуществления переводческого процесса. Другими словами переводчик может перевести лишь то, что он понял.

Второй принцип «переводить смысл, а не букву оригинала». Это означает, необходимость правильной интерпретации значения языковых единиц основанной на предварительном анализе текстовой информации.

Третий принцип заключается в приоритетности важных смысловых элементов содержания речевого высказывания, умение улавливать его смысловую доминанту, что тоже предполагает анализировать получаемую информацию.

Ну и, безусловно, переводчик должен обладать необходимыми знаниями о языке перевода, на должном уровне владеть грамматическими и лексическими нормами родного языка.

Надо сказать, что индивидуальные особенности перевода речевого произведения могут заключаться не только в сложности самого речевого произведения, но и в том языковом окружении (контексте), в котором употребляется та или иная единица языка в тексте.

Контекстом слова является совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых использовано данное слово. Различается узкий контекст (микрконтекст) и широкий контекст (макрконтекст). Под узким контекстом имеется в виду контекст словосочетания или предложения, т.е. языковые единицы, составляющие окружение данной единицы в пределах предложения. Под широким контекстом имеется в виду языковое окружение данной языковой единицы, выходящее за рамки предложения; это – текстовый контекст, т.е. совокупность языковых единиц в смежных предложениях. Точные рамки широкого контекста указать нельзя – это может быть контекст (напр. рассказа или романа) в целом. Узкий контекст, в свою очередь, можно разделить на контекст синтаксический и контекст лексический. Синтаксический контекст – это та синтаксическая конструкция, в которой употребляется данное слово, словосочетание или придаточное предложение. Лексический контекст – это совокупность лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых используется данная единица.

Ситуативный (экстралингвистический) контекст включает обстановку, время и место, к которому относится высказывание, а также любые факты реальной действительности, знание которых помогает рецептору (и переводчику) правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании.

Но иногда даже максимально широкий контекст не содержит в себе никаких указаний относительно того, какой эквивалент следует подобрать при переводе той или иной языковой единицы. В этом случае для получения требуемой информации необходим выход за пределы языкового контекста и обращение к экстралингвистической информации (о чем мы говорили выше).

Результаты процесса перевода (качество перевода) обуславливаются степенью смысловой близости перевода оригиналу, жанрово-стилистической принадлежностью текстов оригинала и перевода, прагматическими факторами, влияющими на выбор варианта перевода. Все эти аспекты перевода носят непосредственно нормативный характер, определяют стратегию переводчика и критерии оценки его труда. Понятие нормы перевода включает требование нормативного использования переводчиком языка перевода, а также необходимость соответствия результатов переводческого процесса общепринятым взглядам на цели и задачи переводческой деятельности, которыми руководствуются переводчики в определенный исторический период.

Оценка качества перевода может производиться с большей или меньшей степенью детализации. Для общей характеристики результатов переводческого процесса используются термины «адекватный перевод», «эквивалентный перевод», «точный перевод», «буквальный перевод» и «свободный (вольный) перевод».

Адекватным переводом называется перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса языка перевода, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода. В нестрогом употреблении «адекватный перевод» - это «хороший перевод», оправдывающий ожидания и надежды коммуникантов или лиц, осуществляющих оценку качества перевода.

Эквивалентным переводом называется перевод, воспроизводящий содержание иноязычного оригинала на одном из уровней эквивалентности. Под содержанием оригинала имеется в виду вся передаваемая информа-

ция, включая как предметно-логическое (денотативное), так и коннотативное значение языковых единиц, составляющих переводимый текст, а также прагматический потенциал текста. По определению любой адекватный перевод должен быть эквивалентным (на том или ином уровне эквивалентности), но не всякий эквивалентный перевод признается адекватным, а лишь тот, который отвечает, помимо нормы эквивалентности, и другим нормативным требованиям, указанным выше.

Точным переводом называется перевод, в котором эквивалентно воспроизведена лишь предметно-логическая часть содержания оригинала при возможных отклонениях от жанрово-стилистической нормы и узуальных правил употребления языка перевода. Точный перевод может быть признан адекватным, если задача перевода сводится к передаче фактической информации об окружающем мире. Эквивалентный перевод всегда должен быть точным, а точный перевод по определению лишь частично эквивалентен.

Буквальным переводом называется перевод, воспроизводящий коммуникативно нерелевантные (формальные) элементы оригинала, в результате чего либо нарушаются нормы и узус языка перевода, либо указывается искаженным (непереданным) действительное содержание оригинала. К буквальному переводу приводят также попытки воспроизвести смысловые элементы более высокого уровня эквивалентности, не обеспечив передачу содержания на предыдущих уровнях: *It is a good horse that never stumbles*. «Это хорошая лошадь, которая никогда не спотыкается» [?!] – буквальный перевод высказывания описывает совершенно иную ситуацию (ср. «*Конь, который никогда не спотыкается, конечно, очень хорош*», подразумевая: «*но разве такие бывают?*») и не учитывает цель коммуникации, заключающуюся в оправдании допущенной оплошности (т.е. «Конь о четырех ногах и то спотыкается»). Буквальный перевод по определению неадекватен и допускается лишь в тех случаях, когда перед переводчиком поставлена прагматическая сверхзадача воспроизвести в переводе формальные особенности построения высказывания в оригинале. В таких случаях буквальный перевод может сопровождаться пояснениями или адекватным переводом, раскрывающим истинное содержание оригинала.

Свободным (вольным) переводом называется перевод, выполненный на более низком уровне эквивалентности, чем тот, которого возможно достичь при данных условиях переводческого акта. Свободный перевод может быть признан адекватным, если он отвечает другим нормативным требованиям перевода и не связан с существенными потерями в передаче содержания

оригинала. Более серьезные отклонения от содержания оригинала делают свободный перевод неэквивалентным и неадекватным, превращая его в «переложение» или самостоятельное высказывание на тему оригинала.

Теперь нам хотелось бы рассмотреть типичные ошибки, которые происходят при совершении перевода с одного языка на другой.

Прежде всего, следует упомянуть о так называемых «ложных друзьях переводчика». Ложные друзья переводчика (калька фр. *faux amis*), или межъязыковые омонимы (межъязыковые паронимы) – пара слов в двух языках, похожих по написанию и/ или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении. Ложные друзья переводчика могут приводить к неправильному пониманию и переводу текста. Часть из них образовалась из-за того, что после заимствования значение слова в одном из языков изменилось, в других случаях заимствования вообще не было, а слова происходят из общего корня в каком-то древнем языке, но имеют разные значения; иногда созвучие чисто случайно. Термин «ложные друзья» был введен М.Кёсслером и Ж.Дерокинью в 1928 году в книге «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*» (Maxime Koessler, Jules Derocquigny. *Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*. Paris, 1928).

В словаре К.В.Краснова собрано большое количество английских слов представляющих трудность при переводе именно с этой точки зрения (К.В.Краснов. *Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика*. –М.: Э.РА, 2004. – 80 с). Приводим здесь несколько примеров:

Babushka – косынка, платок на голову.

Billet – болванка, брусок, полено.

Commerce – общение, контакты, внебрачная связь.

Machine – станок, механизм, орудие.

Principal – главный, основной, директор школы.

Следующие ошибки, совершаемые при выполнении перевода, являются более специфическими, и происходят, как правило, на профессиональном уровне:

1. Ошибки, представляющие собой грубое искаженное содержание оригинала. Такие ошибки приводят к тому, что перевод указывает на совсем другую ситуацию и фактически дезинформирует реципиента. Они обычно возникают вследствие неправильного понимания переводчиком содержания данного отрезка оригинала. Хотя указанные критерии грубого искажения смысла при переводе могут показаться весьма расплывчатыми и неточными, в подавляющем большинстве случаев такие ошибки сравнительно легко обнаруживаются при сопоставлении перевода с оригиналом.

Обычно бывает нетрудно увидеть и причину ошибки: неправильное прочтение текста оригинала, незнание каких-то грамматических или лексических явлений иностранного языка, отсутствие технических сведений, необходимых для правильного понимания единиц оригинала, и.т.д. Предположим, английское высказывание «*It was, indeed, out of concern for the wellbeing of the eaters the world over that the United Nations Food and Agricultural Organization (FAO) was born*» было переведено переводчиком как «*Продовольственная и сельскохозяйственная организация ООН (ФАО) была создана вовсе не из-за заботы о благополучии потребителей пищи во всем мире*», вместо правильного «*Продовольственная и сельскохозяйственная организация ООН (ФАО) была как раз и создана ради заботы о благополучии потребителей пищи во всем мире*». (В.Н.Комиссаров «Теория перевода». М.: Высшая школа 1990 - 253с.)

Совершенно очевидно, что в переводе смысл высказывания фактически заменен на обратный, т.е. эту ошибку надо квалифицировать как грубое искажение содержания оригинала. Нетрудно указать и на причину ошибки. Переводчик явно исходил из понимания союза *out of* как имеющего значение «вне», «за пределами» (ср. *out of sight, out of bounds* и т.п.), не учитывая, что в сочетаниях *out of love (consideration, concern, etc.) for* он приобретает совершенно иное значение.

2. Ошибки, приводящие к неточной передаче смысла оригинала, но не искажающие его полностью, как в предыдущем случае. В результате в переводе описывается та же ситуация, что и в оригинале, но ее отдельные детали указываются недостаточно точно. Как правило, подобные ошибки возникают вследствие неточного понимания значения некоторых слов в оригинале или неправильной оценки переводчиком степени соответствия значений английского и русского терминов. Определить критерии для выявления таких смысловых неточностей довольно трудно, так как здесь могут быть неясные или пограничные случаи. Обычно оценивающий перевод вынужден ограничиваться общей формулой: «полной дезинформации нет, но смысл передан в данном месте неточно или не полностью» (В.Н.Комиссаров «Теория перевода». М.: Высшая школа 1990 - 253с.)

В качестве примера перевода, в котором допущена подобная ошибка, можно привести неправильную передачу названия периода времени в следующем высказывании: *He was one of the best British football players in 1930's. – В 1930 году он был одним из самых лучших футболистов в Англии.*

Переводчик не обратил внимания на формант множественного числа при наименовании года в оригинале, показывающий, что имеется в виду

не один год, а целое десятилетие – тридцатые годы. Основное содержание высказывания сохранено, но неправильная дата должна расцениваться как смысловая ошибка.

3. Ошибки, не нарушающие общего смысла оригинала, но снижающие качество текста перевода вследствие отклонения от стилистических норм языка перевода, использования малоупотребительных в данном типе текстов единиц, злоупотребления иноязычными заимствованиями или техническими жаргонизмами и т.д. Подобные ошибки связаны с установлением эквивалентности на более высоких уровнях, чем уровень ситуации, и во многих случаях не влияют на общую оценку качества перевода. Они могут по-разному оцениваться отдельными проверяющими, вызывать среди них разногласия, иногда вообще не признаваться ошибками перевода. Примером подобных ошибок может служить следующий перевод: *If the Prime-Minister's speech made few new points on Britain's economic plight, it was a skilful exercise in rhetoric.* – *Если речь премьер-министра не содержала ничего нового о бедственном положении британской экономики, она все же была примером искусной риторики.*

В русском переводе этого высказывания многое можно улучшить. Прежде всего переводчику следовало выбрать не условное, а уступительное придаточное предложение (Хотя речь премьер-министра ...). Более правильно было бы сказать: Хотя премьер-министр в своей речи сообщил не много новогоСлово «британский» в русском языке стилистически маркировано, и ему следовало предпочесть более нейтральное «английский». «Риторика» чаще означает учение о правилах ораторского искусства, а не само «ораторское искусство» или «красноречие». Вместо «примером» можно было бы сказать «образцом». Все эти исправления могли бы улучшить перевод стилистически, но они не затрагивают существа передаваемого сообщения. И в первом варианте перевод мог быть признан вполне удовлетворительным.

4. Нарушения обязательных норм языка перевода, но свидетельствующие о недостаточном владении переводчиком данным языком или его неумении преодолеть влияние языка оригинала. Ошибки этого рода дают основания судить об общеязыковой культуре и грамотности переводчика.

2.2 Специально-человеческие типы ВНД как задатки языковых способностей

Что касается взаимосвязи общих способностей куда, по мнению представителей отечественной психологии Н.С.Лейтеса, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, Э.А. Голубевой и др., помимо интеллекта следует также включать такие свойства и особенности личности, как: мнемические, эмоциональные, волевые и др., и общих свойств нервной системы, то интерес представляют следующие работы.

Прежде всего, это работа, выполненная М.К. Кабардовым и М.А. Матовой в 1988 году, где был проведён анализ статистических соотношений вербальных и невербальных компонентов познавательных способностей с успешностью обучения и психофизиологическими показателями, такими как характеристики межполушарной асимметрии мозга. В этой работе было показано большое значение невербальных компонентов способностей, прежде, кстати, недооценивавшихся, в овладении умениями, знаниями и навыками. Кроме того, было выяснено, что невербальные способности имеют более выраженную природную основу по сравнению с вербальными. Что же касается соотношения вербальных и невербальных способностей с межполушарной асимметрией мозга были получены следующие данные:

а) преобладание невербальных компонентов способностей у подростков сочетается с правополушарным доминированием в переработке слухоречевой и зрительной информации, с высокой лабильностью зрительной и слуховой систем, а также хорошим запечатлением наглядных стимулов;

б) преобладание вербальных компонентов способностей у подростков в меньшей степени обусловливается природными факторами. Оно сочетается с высоким уровнем развития речи, памяти и мышления.

В другой работе, также посвящённой исследованию типологических свойств НС и их связи с интеллектуальными способностями (Э.А.Голубева, С.А.Изюмова, М.К.Кабардов, Б.Р.Кадыров, М.А.Матова, В.В.Печенков, В.В.Суворова, И.В.Тихомирова, З.Г.Туровская, Е.Д.Юсим) были получены результаты с использованием ЭЭГ-показателей общих типологических свойств нервной системы. Эти данные свидетельствуют о целом ряде статистически значимых соотношений между показателями безусловно рефлекторных общих свойств нервной системы и характеристиками познавательных и учебных способностей. Например, обладатели более слабой и лабильной, т.е. реактивной и активированной нервной системы имеют более высокий уровень познавательных и учебных способностей. Кроме того, было выяв-

лено, что склонности больше чем способности обусловлены характером межполушарных соотношений. Например: активированность левого полушария является благоприятной предпосылкой для развития склонностей к оперированию знаковыми системами; с другой стороны склонность к сферам деятельности «природа и человек», связаны с большей активированностью правого полушария.

В целом, можно сказать, что успешность обучения в наибольшей степени связана с характеристиками общих свойств нервной системы, а характер межполушарного воздействия мозга связан со склонностями.

Были также выявлены связи мнемических способностей с соотношениями I и II сигнальных систем. Показано, в частности, что у «художников» чаще наблюдаются мнемические способности, выражающиеся в ярком запечатлении различных видов информации. На физиологическом уровне этому соответствует большая выраженность силы, активированности и инертности нервной системы, то есть более высокий уровень энергетических и следовых процессов в информационном блоке мозга. Для «мыслителей» же более типичными были такие мнемические способности, которые связаны с переработкой в регуляторном блоке мозга различной информации, но особенно – знаковой. Природную основу этих способностей составляет сочетание слабости, лабильности и инактивированности нервной системы, то есть менее выраженная «энергетика», компенсируемая саморегуляцией и скоростными возможностями учащихся.

Связь мнемических способностей и свойств НС наиболее обстоятельно была исследована в работах С.А.Изюмовой, Е.П.Гусевой, Э.А.Голубевой.

При исследовании связей ЭЭГ-показателей свойств и продуктивности произвольного и произвольного запоминания различного материала (изображений конкретных предметов, двузначных чисел с алгоритмом, трёхзначных чисел, слов) были выделены два основных вида мнемических способностей – память с доминированием функции запечатления и память с доминированием функции **перекодирования** (Э.А.Голубева, 1980). Чаще в условиях произвольного запоминания обнаруживалась связь памяти-запечатления со свойством лабильности, а в условиях произвольного запоминания – связь памяти- перекодирования со свойством инертности нервной системы. Активированность и сила нервной системы оказались факторами, способствующими продуктивности памяти вообще.

Эти же два вида мнемических способностей были выявлены и у подростков и у взрослых, только для условий произвольного запоминания, изучаемого с помощью целой продуманной батареи тестов, давших возможность

исследовать память как сложную иерархическую систему, включающую различные уровни (С.А.Изюмова, 1986-1991, 1995). Уровни памяти, которые диагностировались 25 тестами, либо известными, но модифицированными, либо созданными вновь, относились к запечатлению следов, простых признаков, целостных объектов и логических структур.

Данные, полученные на старшекласниках, описаны в работах С.А.Изюмовой. Отметим здесь, что школьники – яркие носители двух разных видов мнемических способностей (памяти-запечатления и памяти-перекодирования) – характеризуются и многими другими особенностями, которые дифференцируют эти крайние группы.

Учащиеся с памятью-запечатлением чаще являются обладателями чувственно-конкретных и оперативных форм познавательных процессов – восприятия, мышления, воображения; в картине свойств темперамента и характера их отличают такие черты, как склонность к новым впечатлениям, эмоциональность, высокая жизненная активность, направленная на внешний мир, но одновременно и импульсивность поведения, беззаботность, недостаточный самоконтроль.

Учащиеся с выраженной памятью-перекодированием чаще являются обладателями опосредованного стиля восприятия и мышления, развитых вербальных функций, зрелых познавательных мотивов. Они отличаются умением планировать свою деятельность, ответственны, сдержанны в проявлении чувств, осторожны, рефлексивны.

Таким образом, мы видим, что типология мнемических способностей также связана со СЧТ ВНД и первый тип соответствует «художественному» типу, а второй «мыслительному» соответственно. Соотношение СЧТ ВНД по И.П.Павлову и темперамента достаточно подробно изложено в работах польского учёного Я.Стреляу, который понимает темперамент как совокупность стабильных свойств, определяемых особенностями врождённых нервных и эндокринных механизмов (J. STRELAU, 1983; J. Strelau, R. Plomin, 1992). Он выделяет две основные характеристики темперамента: реактивность и активность. Реактивность проявляется в интенсивности реакции на стимул. Высокреактивные люди предпочитают низкий уровень внешней стимуляции. Слабореактивные люди, напротив, предпочитают сильную внешнюю стимуляцию для того, чтобы достигнуть оптимального уровня активации. Реактивность влияет на регуляцию поведения, определяя порог чувствительности и работоспособность (выносливость). Активность проявляется в количестве и разнообразии действий человека. Обе эти характеристики находятся в обратно пропорциональных отношениях.

В свою очередь связь темперамента и способностей к обучению исследована в работах отечественных психологов В.В.Печенкова; В.В.Суворовой; А.П.Кепалайте.

В.В.Суворова и А.П.Кепалайте исследовали зависимость эмоциональности как одной из главных психологических характеристик темперамента, связанной с мотивационной стороной поведения и также обусловленной типологическими свойствами нервной системы; и успешности в математической и литературной деятельности школьников. В результате этих исследований выявилась не только взаимосвязь видов эмоциональности и способностей к определённому предмету. Так, например, все виды эмоциональности (предметная, социальная и суммарная) выше оказались у учащихся способных к литературе, кроме того, стоит отметить, что помимо общей связи способностей с эмоциональностью данные исследования выявили связь «знака» эмоциональности и способностей к отдельным предметам. Так, у учащихся способных к литературе, отмечены отрицательные эмоции: неуверенность в себе, ранимость, плохое настроение, в случае с учащимися, обладающими математическими способностями, всё оказалось наоборот. Им свойственны хорошее настроение и бодрость духа. (В.В.Суворова, А.П.Кепалайте, 1997, с.355)

Связь фактора общей интеллектуальной успешности в обучении с эмоциональной составляющей была исследована В.В.Печенковым в 1987 г., где было показано, что преобладание негативных эмоций положительно коррелирует с успеваемостью в школе. Причём у мальчиков преобладает тревога, связанная в свою очередь с доминированием левого полушария и вербальным интеллектом, а у девочек страх, который связан с невербальным интеллектом и правополушарным доминированием.

Кроме того, была выявлена взаимосвязь типов темперамента, со СЧТ ВНД по И.П.Павлову. В.В.Печенков выделил 4 группы:

1. *Сангвиники* – сочетание силы, лабильности, уравновешенности;
2. *Холерики* – сочетания силы, лабильности и преобладания возбуждения;
3. *Флегматики* – сочетание силы, инертности и уравновешенности;
4. *Меланхолики* – сочетание слабости, инертности и преобладания торможения.

Таким образом, *меланхолики*, согласно выбранным критериям, относятся по сравнению с холериками к «мыслителям»: у них более длительные латенции ВП вертекса, выше уровень вербального интеллекта, разница вербального и невербального интеллекта (в пользу вербального) и меньше

значения произвольного запоминания первосигнальных признаков.

Холерики же относятся скорее к «художникам» с соответствующим комплексом показателей: более коротким латентным периодом ВП вертекса, меньшим уровнем вербального интеллекта и разницей вербального и невербального, лучшим произвольным запоминанием первосигнальных признаков.

Связь особенностей нервной системы с произвольной-непроизвольной регуляцией действий была исследована в работах Н.Я.Большуновой. Было проведено сопоставление биоэлектрических индикаторов основных свойств нервной системы и особенностей поступления и преобразования информации. Например, была сопоставлена успешность решения той или иной задачи (в таких сферах деятельности, как сенсомоторная и когнитивная).

Что касается сенсомоторной сферы, здесь была проведена серия экспериментов по определению диапазона оптимальных реакций испытуемых на поступающие цветовые сигналы, а также с помощью электромиографической методики.

Особенности регуляции в когнитивной сфере были выявлены в исследованиях мнемических способностей, в частности, в областях произвольного и произвольного запоминания.

Анализ полученных данных показал, что в сенсомоторной сфере, представители с более развитой первой сигнальной системой оказались более успешны в области произвольной регуляции, тогда как у лиц с относительным преобладанием второй сигнальной системы – лучше произвольная регуляция.

Результаты исследования в когнитивной сфере также обнаруживают большую успешность «первосигнальщиков» в области произвольной реакции, а у «второсигнальщиков» лучше произвольная реакция.

Кроме того, было показано, что лицам мыслительного типа более свойственна инертность нервной системы в сочетании с преобладанием возбуждения или торможения, а также инертность в сочетании со слабостью нервной системы по показателям правого полушария.

Среди испытуемых художественного склада чаще встречаются лица с лабильной нервной системой при преобладании возбуждения или торможения, большей слабостью нервной системы по показателям левого полушария и большей силой нервной системы по показателям правого полушария.

Одним из самых важных компонентов, составляющих общие способности, является фактор работоспособности, так как он непосредствен-

ным образом влияет на успешность выполнения той или иной деятельности. «... Одержимость деятельностью, усиленную склонностью к умственной работе можно рассматривать как фактор самой одарённости ... От склонности и способности к умственным усилиям зависит возможность осуществления и степень успешности любых видов деятельности» (Н.С.Лейтес «Проблема общих способностей в возрастном аспекте». Вопросы психологии, 1969, № 2. С. 15 – 23.)

Н. С. Лейтес, как известно, изучал одарённых детей и при этом отмечал их тягу к труду и удовольствие от этого труда. Дальнейшее изучение общей работоспособности было продолжено уже, главным образом, на взрослых и показало интересные результаты. Например, в работах В.И. Рождественской выявлена связь особенностей работоспособности в условиях монотонной деятельности. Были выделены два вида монотонии в зависимости от соотношения объективных (изменение количественных и качественных показателей труда и изменение функционального состояния нервной системы) и субъективных (ощущение усталости, вялости, болезненные ощущения) показателей работоспособности.

Первый вид – **монотония однообразия** проявляется в изменениях ряда физиологических показателей работоспособности и таким образом больше влияет на объективные факторы;

Второй вид – **депривационная монотония** проявляется в субъективных показателях усталости и оказывает большое влияние на факторы субъективные.

Таким образом, условия деятельности и организация трудового процесса непосредственным образом связаны с типологическими свойствами нервной системы. («Особенности работоспособности в условиях монотонной деятельности». Л.П.Степанова, В.И.Рождественская. Вопросы психологии, № 3, 1986. С. 121 – 126.).

Что касается связи специальных способностей с общими свойствами нервной системы, то разумно было бы начать с рассмотрения музыкальных способностей, так как именно с изучения музыкальных способностей Б.М.Тепловым и началось исследование проблемы способностей вообще.

Безусловно, и самим Б.М.Тепловым и его учениками было написано немало трудов, посвящённых непосредственно музыкальным способностям. Многие из них посвящены взаимосвязи способностей с другими категориями общей психологии – эмоции, память, мышление, воображение, воля, творчество. (Л.Л.Бочкарёв и др., 1985; 1975; Ю.А.Цагарелли, 1981 – 1990; С.И.Науменко, 1982; К.В.Тарасова, 1988; Г.А.Голицын с соавторами, 1988 – 1990 и др.)

Отдельное внимание было уделено личностным особенностям. Например, М.В.Никешичев в кандидатской диссертации [«Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов как фактор оптимизации процесса обучения игры на фортепьяно (музыкально-педагогический факультет) М. (1990)»], исследовал значение сочетаний различных личностных качеств, определяемых рядом тестов, в том числе личностным опросником Р.Б.Кэттелла, на разных стадиях работы над музыкальным произведением. Рассмотрение этих сочетаний наряду с анализом других показателей (например, межполушарной асимметрии), а также собственно музыкантских проблем, позволило наметить конкретные пути оптимизации процесса подготовки музыканта-исполнителя .

Из личностных особенностей музыкантов, основываясь на наблюдении Б.М.Теплова об особой роли в структуре музыкальности способности эмоционально отзываться на музыку, ряд авторов исследовали с помощью измерительных методов эмоциональность. Можно упомянуть работы Л.Я.Дорфмана (1980 -1997), В.П. Морозова (1985 -2002), ТИ.Порошиной (1997) и др.

Установлено, что четыре базовых эмоции – радость, печаль, страх, гнев, входя в состав эмоциональных переживаний, наряду с эмоциональными представлениями и эмоциональными особенностями музыкальных произведений, могут принимать на себя управляющие функции по отношению к коммуникативным и когнитивным процессам. Эмоциональные переживания, представления, различные у интровертов и экстравертов, существенно влияют на выбор исполняемых произведений и шире – на эмоциональные предпочтения в целом. (Л.Я.Дорфман, 1994). Они сказываются и при работе над нотными текстами: эмоциональные представления, связанные с радостью, способствуют выявлению аналитических тенденций при работе над текстами; представления же печали и страха – синтетических тенденций (Л.Я.Дорфман, 1997). Вопрос о доминировании полушарий головного мозга в творчестве знаменитых композиторов (на основе гипотетических предположений с помощью индекса асимметрии на основе опроса экспертов-музыковедов и психологов) был рассмотрен в работах Г.А.Голицина, О.Н.Даниловой, В.С.Каменского, В.М.Петрова (1988, 1990). По данным этих исследований, левополушарным доминированием отличались: Бах, Гендель, Прокофьев, Мендельсон, Стравинский; правое полушарие головного мозга доминировало у Чайковского, Берлиоза, Малера, Вагнера, Скрябина, Шумана, Дебюсси. Интересно отметить, что такие выдающиеся композиторы как: Моцарт, Гайдн, Шуберт, Бетховен, Рахманинов, Россини, Глинка и многие дру-

гие остались вне классификации.

Д.К.Кирнарская в 1997 руководствуясь теорией В.В.Медуновского, сравнила музыкантов, нем музыкантов, имеющих опыт музицирования и нем музыкантов без опыта музицирования по параметрам интонационного и аналитического слуха. На основании полученных данных, она предложила типологию музыкального восприятия. **Интонационный**, предположительно правополушарный тип, с доминированием эмоционального переживания, с расшифровкой интонационно-содержательных процессов в музыке, образующих связи музыкального искусства с широким жизненным и культурным контекстом. **Аналитический**, вероятно левополушарный, с помощью которого выстраивается и воспринимается композиционная логика произведения на всех его взаимосвязанных уровнях. И, наконец, нем музыкальные слушатели, не обладающие ни одним видом слуха.

Здесь, как мы видим, также прослеживаются очень чёткие связи с особенностями межполушарного взаимодействия мозга, а характеристики этих типов совпадают с типологией И.П.Павлова о «художниках» и «мыслителях».

Что касается связи успешности в овладении музыкальными способностями и общих свойств НС, то одной из основополагающих работ в этой области можно считать работу И.В.Тихомировой, которая совместно с Н.А.Аминовым, Е.П.Гусевой, Э.А.Голубевой, И.А.Левочкиной, А.И.Медяниковым, В.В.Печенковым, изучала соотношение ЭЭГ-показателей безусловнорефлекторных свойств нервной системы с успешностью обучения по специальным музыкальным дисциплинам. Согласно данным И.В.Тихомировой, успешность обучения по музыкальным специальностям положительно коррелирует с более активированной, слабой и лабильной нервной системой в случаях, где преобладает коллективный коммуникативный вид музыкальной деятельности (хоровое дирижирование или пение в хоре). И наоборот, если речь идёт об индивидуальном виде музыкальной деятельности, таком как исполнительство, который к тому же является стрессогенным, то в этом случае преимущество у обладателей сильной, инактивированной нервной системы. Здесь мы также видим различия, соответствующие двум СЧТ по И.П. Павлову.

Связь математических способностей с особенностями свойств нервной системы была выявлена в работе И.А.Левочкиной и Е.П.Гусевой, в 2000 г. В этом исследовании приняли участие старшеклассники математических классов одной из Московских школ. Было обнаружено, что математически одарённые ученики чаще являются обладателями сильной, инертной и инактивированной нервной системы. Хотя, надо признать, что вышеупомя-

нутые ученики испытывали более серьезные учебные нагрузки по сравнению с учениками обычных классов. Они посещали дополнительные занятия, факультативы, постоянно участвовали в различных олимпиадах, конкурсах, что является дополнительным стрессогенным условием, поэтому в данном случае немаловажную роль играют такие факторы, как выносливость, работоспособность, стрессоустойчивость, которые характеризуют как раз силу нервной системы.

Результаты приведённых в этом исследовании тестов Д.Векслера и личностного опросника Р.Б.Кэттелла обнаружили результаты, непосредственным образом связанные с положениями И.П.Павлова о двух СЧТ ВНД. Из 57 старшеклассников выделились 2 крайние группы:

1. *аналитики* – обладающие абстрактно-логическим типом мышления, слабой нервной системой, рассудительностью, замкнутостью, что соответствует типу «мыслитель» по И.П.Павлову;

2. *геометры* – обладатели наглядно-образного типа мышления, сильной нервной системы, общительные, что соответствует типу «художник».

Ещё один вид специальных способностей, которые были широко исследованы в рамках отечественной школы психологии способностей, являются педагогические способности. Наиболее общие определения этих способностей были предложены В.А.Крутецким:

1) *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать лёгким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным... Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять её в нужную сторону.

2) *Академические способности* – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объёме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведёт хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3) *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель, по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4) *Речевые способности* – способности ясно и чётко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убеждённостью, заинтересованностью в том, что он творит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5) *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать её. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6) *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создаётся не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убеждённости учителя в том, что он прав, от умения передать эту убеждённость своим воспитанникам.

7) *Коммуникативные способности* – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8) *Педагогическое воображение* (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из

ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9) *Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности* имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развёртыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой)

Важнейшими компонентами педагогических способностей являются, безусловно, коммуникативные и рефлексивные. Согласно Н.В. Кузьминой (1984, 1985), в педагогических способностях вычленяется *рефлексивный* уровень, обуславливающий «интенсивность формирования чувственного опыта личности педагога, который упоминался выше, взаимодействующий с ним *проективный* уровень, связанный со способами воздействия на учащегося. Каждый из этих уровней включает многие разнообразные виды чувствительности.

Н.А.Аминов с соавторами (1989) из компонентов, предложенных Н.В.Кузьминой, выделяет наличие:

1) способности к распознаванию внутренних состояний других людей (чувство эмпатии);

2) способности к оценке альтернативных линий своего поведения и выбору действий, адекватных ожиданиям другого человека (чувство такта);

3) способность к контролю избранной линии поведения по отношению к другому (чувство причастности)». (Н.А.Аминов, Е.П.Гусева, И.А.Левочкина, 1989, с.129). Коммуникативные, конструктивные и организаторские умения рассматриваются как более высокая ступень педагогического мастерства.

Кроме того, в работе Н.А.Аминова была выявлена определённая зависимость педагогических способностей и педагогической направленности от типологических свойств нервной системы. Например, наличие педагогической способности предполагает обладание слабой, лабильной и активированной нервной системы, а также более выраженной активированности в правом полушарии головного мозга.

Таким образом, в рамках теории И.П.Павлова о СЧТ можно сказать, что обладатели более слабой нервной системы значительно более чувствительные, то есть «художники» лучше отражают в ряде ситуаций динамику межличностных отношений и своё место в системе этих отношений, это мо-

жет говорить о создании более благоприятных условий для становления будущего педагога.

Языковые способности на примере изучения родного (в данном случае русского языка) были рассмотрены Е.В.Дёминой, которая выявила связь процессов ассоциирования с индивидуально-психологическими характеристиками учащихся, предполагающими наличие двух полярных типов ЯС по Кабардову. В результате этого исследования была подтверждена следующая гипотеза. Порождение ассоциативных высказываний зависит от соотношения сигнальных систем; в частности, было установлено, что представители коммуникативно-речевого типа (художественного по И.П.Павлову) при ассоциировании пользуются номинативной тактикой, а когнитивно-лингвистического (мыслительного по И.П.Павлову) – тактикой пропозиций; кроме того, было показано, что тактики предикации АЭ связаны с фактором руко-сти. Так, леворукие и амбидекстры, принадлежащие к «художественному» типу, демонстрируют чаще синтагматические реакции (72%), а «мыслители» – парадигматические (71%). В случае с праворукими, картина наблюдается обратная: праворукие «художники» демонстрируют парадигматические реакции (66%), «мыслители» же – синтагматические (71%).

Еще одно исследование способностей к изучению родного языка, в контексте их зависимости от СЧТ ВНД по И.П.Павлову было проведено ТЛ.Чепель. Типологические особенности здесь изучались в их сопоставлении с разными способами овладения орфографией русского языка. Исследование проводилось среди учащихся 4 – 5 классов средней школы. Специально человеческие свойства определялись с помощью методики М.Н.Борисовой, асимметрия полушарий методикой Д.Кимуры, а психологические показатели познавательной деятельности с помощью методики на произвольное запоминание картинок и определений детского варианта теста Д.Векслера. В результате этих исследований ТЛ.Чепель удалось выделить представителей разных групп по И.П.Павлову – художественного, мыслительного и среднего типов. А языковые методики (диктант, упражнение на подстановку, и сочинение) позволили определить, что в условиях диктанта и упражнений на подстановку школьники мыслительного типа более успешно справляются с выполнением орфографических действий, тогда как «художники», для которых свойственен интуитивный способ выявления правильного варианта, оказываются более успешными в условиях свободного письма, то есть сочинения. Результаты данного исследования позволили ТЛ.Чепель прийти к выводу, к которому пришёл и М.К.Кабардов, исследуя способности к изучению иностранного языка. Традиционная методика обучения как

русскому, так и иностранному языку, использующая рационально-логический, грамматический способ, не учитывает особенности представителей художественного типа с их интуитивно-чувственным подходом к выполнению любого вида деятельности. И именно этот аспект подчёркивается в концепции М.К. Кабардова «учитель – метод – ученик». Ведь для полноценного и качественного освоения любого вида деятельности, связанного с обучением, необходимы все факторы этой триады. Причём, надо отметить, что все эти три фактора взаимосвязаны, и ни один из них не является определяющим. Как методика преподавателя зависит и от личности педагога и ученика, так и личные качества обоих влияют на выбор методики. Важность этой образовательной технологии подтверждается многочисленными исследованиями в области психологии, психофизиологии, методики, медицины, которые показали, что не существует и не может существовать методики обучения, одинаково пригодной для всех категорий людей. Именно поэтому эта модель учитывает фактор учителя, обеспечивающий принцип индивидуализации и дифференциации обучения; фактор ученика, предполагающий наличие индивидуально-типических особенностей, которые должны учитываться учителем для наиболее оптимального раскрытия его возможностей, тем самым, определяя доминирующую стратегию усвоения предмета (в нашем случае И.Я.); и, наконец, фактор метода, учитывающий возможности преподавания И.Я. в российской средней школе.

Что касается самого метода обучения, то он представляет собой:

1. Значительную (но не преобладающую) роль упражнений, особенно при обучении чтению, письму и грамматике;
2. Учёт особенностей родного языка.

Кроме этого метод включает в себя некоторые принципы коммуникативной методики:

1. Речемыслительную активность обучаемого, предполагающую постоянную вовлечённость в процесс обучения (с учителем, одноклассниками, техническими средствами обучения – компьютерные программы, сайты и т.д.);
2. Индивидуализацию процесса обучения как главного средства создания мотивации к обучению;
3. Функциональный отбор и организация речевых средств;
4. Признание важной (но не ведущей) роли устной речи;
5. Возможность (если таковая имеется) общаться с носителями языка вживую.

2.3 Проявления индивидуальных различий в языковых способностях в процессе освоения иностранного языка и их связь со специально-психологическими типами

Тот факт, что в конце XX в. в России произошла «революция» в методах преподавания иностранных языков очевиден. Принципом так называемой «старой школы» изучения иностранного языка был переводно-грамматический метод. Суть его проста, человек сначала должен усвоить грамматическое правило, потом, на его основе, используя переводные упражнения, чтение, «зубрёжку» новых слов, продвигаться в изучении языка. За последнее время подобный метод изучения языка был не раз раскритикован в отечественной психологической и методической литературе. Нам не хотелось бы здесь выступать ни «за» ни «против» подобного метода, просто попытаемся проанализировать те недостатки и преимущества, которые, безусловно, в нём есть.

Итак, при обучении иностранному языку переводно-грамматическим методом или для краткости будем называть его традиционным, одним из основных принципов является принцип сознательности.

Психологами давно был установлен тот факт, что навыки могут вырабатываться двумя основными путями, механическим, т.е. при многократном повторении одного и того же действия без особого его осознания и осмысленно, т.е. сознательно понимая что, как, почему и зачем надо делать. Сознательное осуществление того или иного действия быстрее приводит к формированию навыка, чем одно лишь многократное повторение. Это тоже неоспоримый факт. Необходимой предпосылкой образования навыка является ознакомление с тем, как именно нужно выполнять то действие, которым надо овладеть. Это ознакомление, безусловно, само по себе не образует навыка, навык всё же образуется тренировкой, но каждой тренировке обязательно должно предшествовать хотя бы минимальное теоретическое объяснение. «навыки могут вырабатываться только путём практическим, но они должны вырабатываться на базе предварительного их осознания». (Б. В. Беляев О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку// Психология в обучении иностранному языку: Сб.статей-М.,1967 с.5-17). Кроме того, порождение речи осуществляется на основе грамматического механизма, и этот механизм необходимо сформировать в первую очередь в процессе изучения иностранного языка. «Грамматика – это трамплин, от которого следует оттолкнуться, чтобы попасть в сферу мысли» (Жинкин Н. И. « Речь как проводник информации»- М.; Наука, 1982, стр. 45).

Даже при овладении родным языком усвоение грамматических правил ребёнком является весьма существенным, так как в начале речь ребёнка изобилует грамматическими ошибками и очень часто трудна для понимания, но постепенно, годам к 3 -5, ребёнок, как правило, прочно усваивает большинство грамматических форм и говорит правильно.

С другой стороны, во главу угла такого метода всегда ставится приобретение языковых знаний, а роль иноязычно-речевой практики сводится почти на нет. За приобретением знаний о том «как», «почему» и «зачем», тот самый навык, для которого всё и задумано, не удаётся сформировать. Даже само владение языком, которое, априори, должно быть неосознанным, без размышлений, без припоминания правил языка предполагается как сознательное. А это противоречит психологическим закономерностям речи.

Другим, не менее важным, принципом обучения иностранному языку традиционным методом, помимо сознательности, является преобладание «аналитического» подхода в сочетании с произвольностью. Под произвольностью здесь понимается необходимая отработка определённых правил, не связанных напрямую с коммуникативной деятельностью. Одной из таких отработок как раз и является суть традиционного метода, перевод. Уже доказано, что речь на иностранном языке и её понимание с одной стороны и перевод с другой - это разные процессы, имеющие разную структуру. Процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от «речевого замысла» (т.е. от мысли *in statu nascendi*) к его воплощению в значениях того или иного языка и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной. В процессе этого перехода речевой замысел проходит ещё один этап, этап «внутренней речи», «на этом этапе внутренний смысл переводится в систему развёрнутых синтаксически организованных речевых значений, симультанная схема «семантической записи» перекодируется в организованную структуру будущего развёрнутого, синтаксического высказывания.

Этот процесс перехода исходного замысла или мысли в плавный сукцессивный процесс речевого высказывания совершается не сразу. Он требует сложного перекодирования исходной семантической записи в речевые синтагматические схемы, и именно поэтому Л.С.Выготский говорил о том, что мысль не воплощается в слове, а совершается в слове. Известно, что по своему морфологическому строению внутренняя речь резко отличается от внешней: она имеет свёрнутый аморфный характер, а по своей функциональной характеристике является, прежде всего, предикативным образованием. Предикативный характер внутренней речи и является осно-

вой для перевода исходного «замысла» в будущее развёрнутое, синтагматически построенное речевое высказывание. Внутренняя речь включает в свой состав лишь отдельные слова и их потенциальные связи. Так, если во внутренней речи есть слово «купить», то это означает, что одновременно во внутреннюю речь включены все «валентности» этого слова: «купить что-то», «купить у кого-то» и т.д.; если во внутренней речи фигурирует предикат «одолжить», это означает, что у этого предиката сохраняются и все свойственные ему связи (одолжить «у кого-то», «что-то», «кому-то», и «на какое-то время»). Именно эта сохранность потенциальных связей элементов или «узлов» первичной семантической записи, имеющих в во внутренней речи, и служит основой речевого высказывания, которое формируется на её основе. (Лурия А.Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е.Д.Хомской – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320с.) Этот процесс перехода из исходного замысла через внутреннюю речь к внешнему речевому высказыванию происходит одинаково, как на родном, так и при формировании речи на иностранном языке, и при этом он не идет по схеме «речевое намерение - внутренняя речь - значение родного языка - значение иностранного языка». В данной цепочке, компонент «значение родного языка» является лишним. Что касается перевода, при котором происходит процесс перехода от словесных значений одного языка к системе другого языка, то он образует другую, и притом обычно вторичную функциональную систему, и имеет другую структуру. Но, разумеется, вовсе исключать перевод из методики обучения иностранному языку, по меньшей мере, неразумно ибо, большая часть того, что было сказано негативного о переводе справедливо по отношению к владению иностранным языком. Именно к владению, а не к овладению, не стоит путать эти два понятия. Из того, что владение языком является бессознательно-интуитивным, вовсе не означает, что и процесс овладения им тоже должен быть неосознанным. Это возможно лишь в условиях и под влиянием иноязычно-речевого окружения при полном погружении в языковую среду и необходимой потребности пользоваться этим языком. В условиях же школы или другого учебного заведения, обучение иностранному языку не может проходить без опоры на родной язык, так как создать соответствующую языковую среду невозможно, а, значит, перевод в той или иной форме и необходимом для этого количественном отношении неизбежен. Пусть это будет как переходный, вспомогательный приём на короткий промежуток времени, как для чертежа сначала используют карандашный набросок, чтобы потом его стереть.

Но, как уже было сказано, некоторые вспомогательные этапы в обуче-

нии иностранному языку традиционным методом по какой-то причине становятся самоцелью и упускается главная цель, ради которой, собственно, изучают иностранный язык, эта цель - общение. И поэтому появляется новый метод – коммуникативный. Коммуникативный метод возник в Британии в 60–70 г. XX века, когда английский язык начал приобретать статус языка международного общения. Выяснилось, что распространённые в то время традиционные методики (аудио-лингвальная, переводно-грамматическая) перестали удовлетворять нужды большинства изучающих английский язык как иностранный. В силу всё ускоряющегося темпа жизни и начавшейся глобализации людям требовалось не глубинное, системное овладение изучаемым языком, на которое были направлены традиционные академические программы, а возможность немедленного практического применения своих знаний. Суть коммуникативного метода лучше всего выразил Е. И. Пассов: «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель) сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимобусловлено». (Е. И. Пассов – «Коммуникативный метод. Обучение иноязычному говорению», М.: Просвещение, 1991г, 223с.). Эти знания касаются уже не только лингвистической стороны изучаемого языка, но и знаний, относящихся к культурной и национально- специфической стороне языка. Именно коммуникативные процессы связывают язык и культуру определённой страны. «В языке находят своё отражение и одновременно формируются культурные представления и идеалы народа, а соответствующие языковые единицы служат пониманию этих аспектов культуры, иллюстрируя особенности мировосприятия, присущего носителям того или иного языка и той или иной культуры». (Попова Т.Г. «Культурологическая концепция перевода и проблемы межкультурной коммуникации». Иностранные языки в Высшей школе. Журнал. Выпуск 1 (16) 2011г. Издательство Рязанский ГУ имени С.А. Есенина, с. 62-66). В процессе общения на иностранном языке происходит не только взаимный контакт языковых систем и их речевых манифестаций, но и соприкосновение разных национальных культур. И речь здесь идёт именно не о соответствующих знаниях о культуре, обычаях, традициях и нравах страны изучаемого языка, всё это относится к когнитивной стороне языка. Коммуникативный аспект предполагает готовность, желание и интуитивное чувство уместности употребления этих знаний, а также готов-

ность к толерантному поведению в процессе обмена высказываниями. Это, безусловно, является составляющим коммуникативного подхода в изучении иностранного языка.

Но, коммуникативный подход требует наличие тех специфических индивидуально-психологических качеств, которые необходимы для успешного обучения коммуникативным методом. Так для полноценного общения необходимы: хорошая слуховая память, общая коммуникабельность, эмоциональность, открытость в общении, спонтанность поведения, интуитивное мышление, а, кроме того, имеется ряд моментов, которые, если и не являются индивидуальными признаками личности, то требуют специального обучения: это способность вступать в общение, свёртывать его и возобновлять; способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять её в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся, смены ролей партнёров по общению, способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнёров, их высказываний, исходов той или иной ситуации. Эти индивидуально-типические свойства личности или, как минимум, особенности подготовки непосредственным образом влияют на качество обучения иностранному языку при коммуникативном методе обучения, точно так же, как и при обучении традиционным методом, существуют свои свойства или качества личности, которые дают определённые успехи. То есть, можно сделать определённый вывод: не только методы или технологии влияют на успешное овладение иностранным языком, но и индивидуальные психологические, психофизиологические и даже чисто физиологические различия обуславливают выбор того или иного метода обучения.

Основоположники теории способностей в отечественной науке Б. М. Теплов и С. Л. Рубинштейн придавали большое значение природным задаткам способностей, не умаляя, однако роли в их развитии обучения, воспитания и среды. С. Л. Рубинштейн признавал, что «в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста».(С. Л. Рубинштейн, 1973, с.221). Что касается непосредственно области изучения иностранных языков, то такими природными предпосылками могут служить, безусловно, хорошая память (здесь можно говорить о разных типах памяти, это и зрительная и слуховая; кратковременная и долговременная; механическая, логическая, ассоциативная, эмоциональная и т.д.); хорошая слуховая фонематическая дифференциальная чувствительность, то есть успешное различение звуков речи и их оттенков, а также их имитация в процессе говорения; и обладание словесно-логическим мышлением. В этом случае

человек может усваивать язык индуктивно, переходя от частного к общему. Поняв какое-то правило на конкретном примере, он логически переносит этот частный случай на другие сходные ситуации, расширяя, таким образом, свои возможности понимания и говорения. Кроме того, имеется и такой весьма неоднозначный аспект как «чутье» или «чувство языка». Попробуем рассмотреть эти факторы поподробнее.

Память: память - это интегративный психический процесс, охватывающий результаты ощущений, восприятия и мышления, а также это механизм запечатления, хранения и воспроизведения образов- представлений. Наша память ограничена не только в запечатлении, но, в значительной мере, в возможностях сознательного воспроизведения необходимого материала. Физиологическим механизмом памяти является образование, закрепление, возбуждение и торможение нервных связей, с созданием новой структурной организации нейронов, новых связей между ними. В этот процесс входит запоминание, воспроизведение, забывание и сохранение. Существует несколько различных видов памяти, связанных, в основном, с органами чувств. Так различают: зрительную, слуховую, моторную, генетическую, ассоциативную и др. Все эти виды памяти присутствуют у человека, но не одинаково развиты, и в зависимости от преобладания какого-то вида памяти над другими зависит объём, скорость, точность и прочность запоминания. В этом и проявляются индивидуальные различия памяти. Нельзя сказать, что какой-то вид памяти может обусловить успешное овладение иностранным языком. Другое дело, что необходимо априори знать, какой вид памяти преобладает у отдельного индивида. Если имеется преобладание зрительной памяти, обучающемуся необходимо видеть запоминаемую информацию в каком-либо виде, например, написанного (напечатанного) текста, слов, букв. В данном случае нельзя забывать о такой, достаточно редкой специфической проблеме восприятия описываемого как «дислексия». «Дислексия» - это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера». (Логопедия. Учебник для вузов. Под редакцией Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской/ М.»Владос». 1999. Дислексия не является психическим заболеванием, а также не отражает умственные способности человека. Кроме того, дислексия также не является нарушением зрительной памяти, речь идёт только о трудности воспринимать написанное. Причины дислексии лежат в области нейробиологии. В подобных случаях написанный (напечатанный) текст вполне можно передать речью, тем более, что людей с хорошей слуховой

памятью достаточно много, и многие учащиеся лучше запоминают материал на слух, а не прочитав его в учебнике. Кстати, слуховая память тоже дифференцирована, как известно, существует физический слух, благодаря которому мы слышим различные звуки окружающего мира, музыкальный и речевой позволяющий запоминать особенности звуков, благодаря которым смысл одного слова отличается от смысла другого. Надо сказать, что яркая выраженность зрительной или слуховой памяти означает активность разных полушарий головного мозга. Например, у людей с хорошей слуховой памятью, как правило, доминирует правое полушарие, хорошая же зрительная память обусловлена доминированием левого полушария. К тому же зоны, отвечающие за порождение и понимание речи, расположены в левом полушарии. Это так называемые зона Брока и зона Вернике. Левое полушарие, таким образом, управляет нашей способностью выражать себя в речи. Оно может выполнять точные логические операции и обладает навыками математических вычислений. Кроме того, именно в левой части расположена область мозга, которая называется извилиной Хешла (ГЕШЛЯ) и отвечает за обработку и дифференциацию звука (а хорошая фонетическая и фонематическая дифференциальная чувствительность, как мы упоминали выше, является одним из факторов обуславливающих успешное развитие способностей к изучению иностранных языков). Недавнее исследование, проведенное доктором Нарли Голестани из Университетского колледжа Лондона обнаружило, что у людей с более развитой слуховой дифференциальной чувствительностью больше белого вещества в извилинах Хешла. Именно это белое вещество отвечает за скорость и качество распознавания звуков речи. Однако, Голестани отмечает, что в рамках проведенного исследования речь шла только о способностях человека воспринимать звучание иностранных языков. Кроме того, важно помнить, что объем какой-то области далеко не всегда коррелирует с функцией. Ну и, наконец, смысл речевого высказывания заложен не только в словах, как в языковых единицах языка, это справедливо в случае восприятия письменной речи, где отсутствуют такие компоненты, как интонация, эмоциональная окраска и другие нелингвистические компоненты речи. А при восприятии речи на слух огромную роль играет правое полушарие, ибо оно осуществляет обработку информации одновременно, синтетически и лучше воспринимает относительные признаки предмета. Участие правого полушария в обработке информации, связанной с восприятием речи, было доказано в исследованиях афазии («полное или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга».- Учебник для студентов дефектологических факультетов

Педагогических ВУзов под редакцией Л.С.Волковой.- Гуманитарное издательство «Владос»; 2002г., 680с.) у полиглотов. Оказалось, что у билингов частота случаев афазии при поражении правого полушария намного выше, чем у монолингвов.

Левое же полушарие производит обработку информации последовательно, аналитически и при восприятии и при порождении речи характеризуется словесно-логическим мышлением, в отличие от правого, для которого характерно наглядно-образное мышление.

Еще один фактор непосредственным образом влияющий на адекватное восприятие речи, который был здесь уже упомянут, это чутье или чувство языка. Этот фактор был назван здесь «неоднозначным» так как на данный момент не существует общепринятого понимания этого феномена и его сущности. Однако большинство исследователей характеризуют чувство языка как интуитивный компонент восприятия и порождения речи, который отвечает за контроль и оценку правильности формы высказывания. В последнее время широкое распространение в науке получил термин «языковая компетенция», которую иногда отождествляют с чувством языка, в силу того, что языковая компетенция предполагает использование языка без обращения к специальным знаниям. Но любая компетенция означает способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний, тогда как чувство языка является именно чувством, которое больше схоже с понятием «интуиция». Эту точку зрения поддерживает Е.Д.Божович, которая в своей монографии, посвящённой изучению языковой компетенции школьников, определила три условия, в которых включение именно чувства, чутья языка, интуиции, объективно и необходимо:

- 1) когда безотчетно используется не осознанное знание или навык;
- 2) когда чувство языка выступает как чувство и заменяет знание;
- 3) когда носитель языка не может не действовать «по чувству», так как ему невозможно дать однозначно формулируемое знание» [Божович Е.Д., Учителю о языковой компетенции школьника / Е.Д.Божович. – М. – Воронеж, 2002. – 286 с, с. 98].

Е.А.Аввакумова, в своей диссертации «Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка» [на материале эксперимента с детьми 6-7 лет] сравнивает чувство языка с «частным случаем интуиции» наряду с «чувством формы», «чувством цвета» т. д. Некоторые учёные соотносят чувство языка с эмоциональными переживаниями, которые связаны с чувством удовольствия или неудовольствия на непривычное языковое высказывание. Подобную точку зрения мы встречаем у Н.В.Имедадзе, кото-

рая считает чувство языка эмоциональной реакцией на непривычную речь. М.М.Гохлернер и Г.В.Ейгер рассматривают соотношение когнитивного и эмоционального следующим образом: «Эмоциональный компонент чувства языка относится к факторам, которые приобретают способность вызывать эмоции вследствие того, что они соответствуют или противоречат приобретённым в опыте познавательным структурам» («Вопросы Психологии.» № 4. 1983г). Таким образом, вопрос о чувстве языка остаётся открытым, так как до сих пор ведутся споры между лингвистами и психологами о соотношении осознанных и неосознанных элементов, входящих в чувство языка. В силу этого, мы позволим себе присоединиться к точке зрения тех, кто считает чувство языка именно чувством, чутьём, интуитивной реакцией на правильность или неправильность построения языковой структуры, которое, однако, основано на глубоких специальных языковых знаниях, подкреплённых большой речевой практикой. А это значит, что при восприятии речи на иностранном языке, обладатели чувства языка будут иметь преимущество перед теми, кто подобного чувства не имеет.

Вообще процесс восприятия речи представляет собой процесс извлечения смысла, находящегося за внешней формой речевых высказываний. Внешняя форма высказывания может быть представлена как в виде изолированных звуков, так и в форме законченного предложения. Процесс восприятия речи происходит неосознанно, это значит, что иногда, читая книгу или слушая собеседника, мы не отдаём себе отчёт в том, что извлекаем смысл из предложенной нам формы речи (письменной или устной). «Наша речь сама по себе кажется нам настолько естественным явлением, насколько она срослась с вещами, к которым относится, что мы попросту не замечаем, что мы не можем её оторвать, отвлечь от вещей». (Л. В. Щерба).

Но неосознанность процесса восприятия справедлива только в случае свободного владения речью, как родной, так и иностранной. В процессе же овладения речью (в данном случае иностранной) реципиент производит процесс декодирования речевого высказывания, представленного в виде определённых знаков-символов, звуков уже осознанно. Надо сказать, что, несмотря на то, что процесс овладения родной речью ребёнком на начальном этапе проходит спонтанно, неосознанно, на основе языкового чутья, дальнейшее изучение родного языка будет уже осознанным. Дело в том, что механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучение проходит одни и те же стадии речевого развития, учащиеся допускают сходные ошибки. Как писал Р. Якобсон «переключение с одного языкового кода на другой возможно и практику-

ется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы». Можно предположить, что именно эти принципы и позволяют овладеть несколькими языками одновременно, как это и происходит в случае естественного би- и мультилингвизма. Естественный билингвизм возникает только в соответствующем языковом окружении, например, в семье, где родители являются носителями разных языков, и ребёнку с самого рождения приходится общаться сразу на двух (и более) языках. В таком случае процесс овладения языками (здесь нельзя выявить различие между родным и иностранным языком) происходит параллельно. Развитие естественного билингвизма подкрепляется многоязычным окружением ребёнка по мере его взросления, это обычная ситуация в странах, где практикуется использование нескольких языков в качестве государственных. В Бельгии, например, три государственных языка – нидерландский, французский, немецкий, в Нидерландах английский и немецкий. Поэтому жители этих стран являются билингвами или полилингвами. Совершенно другая ситуация с восприятием иностранного языка при искусственном или учебном билингвизме, когда второй язык надо учить и учить приходится после того, как уже произошло овладение родным языком. В этом случае владение одним (родным) языком может помешать изучению иностранного. Этот родной язык всё время «заставляет» учащегося воспринимать иностранную речь по законам и правилам родного языка, и, в таком случае, он вынужден «отключать» эти правила, привычные ему синтаксические структуры и способы лексико-семантической категоризации. Кроме того, в речи учащегося, особенно на начальной стадии, присутствует движение артикуляционного аппарата, характерные для родного языка. Использование родного языка при изучении иностранного это вполне естественная установка любого учащегося, особенно если родной язык сформирован на достаточном уровне (старшие школьники, студенты, взрослые). Но здесь многое, в конечном счёте, зависит от преподавателя.. Если он будет практиковать общение с учащимися только на иностранном языке, то эта естественная установка на сравнение родного языка с иностранным в конце концов ослабнет, но исчезнуть совсем в отсутствие соответствующей языковой среды поддерживаемой широкой речевой практикой и наличия постоянного языкового окружения в виде радио, и литературы, и телевидения, на наш взгляд, не сможет.

Следующий факт, который является характерным при восприятии любого языка как родного, так и иностранного, является стремление реципиента приписать смысл воспринимаемым языковым структурам. Так, например,

в одном из исследований в конце XIX века была обнаружена следующая закономерность. С помощью тахитоскопа (прибор в форме ящика, у которого автоматически отодвигалась крышка на очень короткий промежуток времени, так, чтобы проверить какое время необходимо испытуемому для опознания слова) испытуемым были предоставлены знакомые слова с орфографическими ошибками. Во время эксперимента испытуемые, как правило, узнавали эти слова, не распознавая искажения. Это доказывает, что при восприятии, реципиент не просто пассивно впитывает информацию как губка, но проявляет активность, использует свои знания и не только связанные непосредственно с языковыми структурами. Ведь при восприятии более сложных, чем просто слово структур, таких как фраза, предложение и тексты реципиент вынужден применять свой жизненный опыт, знания об окружающем мире и соотносить сказанное с действительностью и со своими знаниями о ней. По мнению Н. Хомски, способность понимать именно многозначные фразы является одним из самых важных компонентов языковой способности (компетенции) человека. Например, фраза «Джон уронил телефон на стол и он сломался» без элементарных знаний о законах физики, законах реального мира, в котором мы живём, минимального жизненного опыта, а также без знаний контекста может быть понята неверно, и истинный смысл этой фразы может быть потерян для реципиента, несмотря на то, что фраза с чисто лингвистической точки зрения была воспринята в полном объёме. Таким образом, для полного восприятия и правильного понимания речи (неважно, на родном или иностранном языке) недостаточно владеть исключительно лингвистическими навыками и разбираться в декодировании знаковых систем, необходимо применять определённые экстралингвистические навыки, которые находятся, как мы уже упоминали, в области коммуникативной компетенции или же каких-либо других областях знаний, не связанных с языком. Кроме того, иногда в процессе общения бывает необходимо воспринять информацию, которая не заложена непосредственно в высказывании. Такая информация является затекстовой то есть появляющейся только на основе понимания и осознания действительности или же «отражающую «второй «семантический план» в виде представления фрагмента (или фрагментов) окружающей действительности не являющегося предметом данного речевого высказывания, но возникающего в сознании реципиента на основе ассоциативных связей с основной темой («идеей») текста» (Ковшиков, В.А., Пухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Пухов. – М.: АСТ, 2007. – 328 с. с 134).

Например: известный филолог В.П. Белянин в своей книге «Психолинг-

вистика» приводит такой пример: «Джейн услышала мелодию, которую издавал грузовичок с мороженым. Она побежала доставать свою свинью-копилку и начала трясти ее. Наконец деньги вывалились.»

Исходя из информации, которая содержится в данном тексте, читатель вряд ли сможет ответить на такие вопросы, как: Сколько лет было Джейн? Были ли деньги в форме банкнот или монет? Для чего она хотела достать деньги? Почему копилка называется «свиньей-копилкой»? Но прошлый жизненный опыт весьма легко подскажет ответы на подобные вопросы» (Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: Флинта, 2002. – 226 с.).

Активность реципиента состоит также и в том, что он не только анализирует услышанное или прочитанное на основании своего жизненного опыта, но и сам прогнозирует и выдвигает свою гипотезу о том, что он может услышать или прочитать. Такой механизм называется вероятностным прогнозированием. «Вероятностное прогнозирование – суть предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации об имеющейся ситуации. Его действие заключается в том, что реципиент ждет информацию, готовится к ней и выдвигает встречную гипотезу о той информации, которую он может получить в следующий момент» (Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: Флинта, 2002. – 226 с.). Пример работы такого механизма отражен в методике дополнения предложения. Например: «Директор вызвал меня к себе ...». Если действие механизма вероятностного прогнозирования не нарушено, то большинство опрашиваемых завершат фразу словом «кабинет», «офис» и т.п. Ответы же типа «квартиру», «ресторан» говорят о том, что действие такого механизма нарушено (например, вследствие психической болезни) или же испытуемый мало осознает действительность.

При восприятии речи следует также отметить действие еще одного механизма. Это – механизм эквивалентных замен. Действие механизма эквивалентных замен состоит в том, что в самом процессе восприятия речи реципиент заменяет слова и словосочетания (сложные знаки) более простыми сигналами или наглядными образами. Это является своего рода необходимостью в силу того, что возникающий в сознании знак отражает первичный знак не прямо, а косвенно, или «превращение» и его понимание человеком происходит путём как бы перевода с «языка слов» на «язык образов» и «язык мысли». В самом же сознании образу могут соответствовать различные слова, отличные от тех, что даны в восприятии, а лишь сопряжённые с ними по смыслу. Так, к примеру, восприятие фразы «При загорании сигнала «Лифт перегружен» необходимо частично разгрузить кабину»,

представляющей собой инструкцию, вызовет активность реципиента по перекодировке одного её стиля в другой, например так «Если загорелась красная лампочка, кому-то надо выйти из лифта». Иными словами, человек, вошедший в лифт, прочитав такой текст, поймёт его гораздо легче, в том случае, как только он сможет сделать его для себя более доступным по форме. Именно в таком упрощённом виде он и запомнит это.

Вообще не стоит забывать, что воспринимая речь, мы воспринимаем не только и не столько слова и предложения, то есть лингвистические единицы, а высказывание, которое относится к единицам речи. По мнению М.М.Бахтина словами и предложениями не обмениваются; обмениваются высказываниями. Такие экстралингвистические характеристики высказывания как эмоции, оценка, экспрессия могут родиться только в процессе живого употребления, и нет нужды упоминать о том, что подобные факторы могут если и не кардинально поменять смысл речевого высказывания, то, во всяком случае, изменить его смысл.

2.4 Связь индивидуально-типологических особенностей перевода как проявления языковых способностей с соотношением специально-человеческих типов ВНД

Анализируя труды психологов и лингвистов в области языковых способностей и способностей к изучению языков, таких как Б.В.Беляев; И.А.Зимняя; Н.Хомски; Ф.Де. Соссюр; А.А. Леонтьев; Н. И.Жинкин; Л.В.Щерба; Е.И.Пассов; Л.С. Выготский; Э.А.Голубева; В.А.Артёмов; Е.Д.Божович В.П. Белянин и др., можно сделать выводы о том, что при изучении иностранных языков необходимо учитывать следующие три фактора:

1) природные предпосылки (задатки): типологические свойства нервной системы; характер межполушарного взаимодействия мозга; соотношение I (непосредственной) и II (опосредованной) сигнальных систем; особенности преобладания видов памяти;

2) тип овладения иностранным языком, зависящий от тех или иных природных задатков;

3) зависимость методики преподавания иностранного языка от того или иного типа овладения иностранным языком.

Одной из базовых работ, связанных с исследованием типологии языковых способностей в контексте обучения иностранному языку является работа отечественного психолога М.К.Кабардова, в которой он выделил два крайних типа овладения иностранным языком – «коммуникативно-ре-

чевой» и «когнитивно- лингвистический», а также третий «смешанный» тип, сочетающий в себе параметры как первого так и второго типа. Под «коммуникативно- речевым» типом понимается такое соотношение индивидуально-психологических особенностей личности, которые обеспечивают «эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности (коммуникативной, организаторской, педагогической и др.). При «когнитивно- лингвистическом» типе «индивид обладает большими способностями накапливать и систематизировать информацию, аналитически вычленять закономерности языковых явлений». Представители данных видов способностей отличаются по ряду показателей:

1. С точки зрения выраженности природных предпосылок: коммуникативно- речевой тип обладает преимущественным доминированием правого полушария головного мозга, преобладанием первой сигнальной системы, а также специальными свойствами нервной системы- лабильностью и слабостью (реактивностью); когнитивно- лингвистический тип характеризуется доминированием левого полушария головного мозга, преобладанием второй сигнальной системы, а также сочетанием свойств нервной системы- инертностью и силой.

2. В области познавательной сферы эти два типа имеют следующие показатели: коммуникативно- речевому типу более свойственен высокий уровень слуховой памяти, но при этом преобладание способности узнавания зрительных образов при их кратковременном предъявлении, что говорит о более целостном синтетическом восприятии информации, в плане типа запоминания информации представители этого типа достаточно успешны как в условиях произвольного, так и в условиях непроизвольного запоминания; учащиеся, принадлежащие к когнитивно- лингвистическому типу обладают более развитой зрительной памятью на графическое изображение слов т.е. более восприимчивы к письменной речи, они также более продуктивны при произвольном запоминании, восприятие информации у таких учащихся аналитическое;

3. В плане личностных характеристик эти два типа также имеют существенные отличия: для учащихся, принадлежащих к коммуникативно- речевому типу, характерными качествами являются эмоциональная неустойчивость, возбудимость, нетерпеливость, чувствительность (интуиция), социабельность и, в связи с этим, более высокая коммуникативность, ориентированность на групповое мнение, внимательность к людям. Представители когнитивно-лингвистического типа в личностном плане проявляют

такие качества, как: рассудительность, осторожность, тщательность исполнения, планирование действий, формальность в контактах, избегание коллективных мероприятий, рационализм, жёсткая логика. Проанализировав эти характеристики, мы можем видеть, что по многим критериям эти два типа овладения иностранным языком кардинально отличаются друг от друга. Очевидно, что методики преподавания иностранного языка также должны кардинально отличаться в зависимости от того, к какому типу способностей по классификации М.К.Кабардова принадлежит тот или иной индивид. Ведь при изучении иностранного языка каждый обучающийся использует свою собственную стратегию и тактику овладения иностранным языком, что при подборе неверной методики может вызвать неосознанное сопротивление методам преподавания, и, наоборот, правильно подобранная методика может оказаться наиболее комфортной для индивидуальных особенностей учащегося.

Таким образом, основываясь на исследованиях М.К.Кабардова; Е.В.Арцишевской; Э.А.Голубевой; С.А.Изюмовой; М.А.Матовой; М.С.Малешинной; Н.Я.Большуновой, и др. можно сделать вывод о том, что в условиях традиционного обучения, т.е. с применением грамматико-переводного метода, с его произвольностью и аналитичностью и преобладанием зрительной памяти, данная методика более продуктивна для лиц, принадлежащих к «когнитивно-лингвистическому» типу овладения иностранным языком; коммуникативный метод обучения более благоприятен в случае с представителями «коммуникативно-речевого» типа с его слуховым восприятием, что обеспечивается доминированием правого полушария, а также произвольностью и синтетичностью восприятия языкового материала.

Можно предположить, что для лиц со смешанным типом способностей, выбор методики не имеет столь важного значения для освоения языка.

М.К.Кабардов разработал описанную типологию языковых способностей, основываясь на представлениях И.П.Павлова о специально человеческих типах «высшей нервной деятельности». В основу различения этих типов ВНД И.П.Павлов положил критерии индивидуальных различий в соотношении двух сигнальных систем. В своей статье «Условный рефлекс» Павлов пишет о различии двух сигнальных систем: «Для животного действительность сигнализируется почти исключительно только раздражениями и следами их в полушариях, непосредственно приходящими в специальные клетки зрительных, слуховых и других рецепторов организма. Это то, что и мы имеем в себе, как впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и от нашей социаль-

ной, исключая слово, слышимое и видимое. Это- первая сигнальная система действительности, общая у нас с животными. Но слово составило вторую, специально нашу, сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов» [3, т.III, кн.2, стр. 335- 336]. Здесь нет нужды давать полную характеристику выделенным И.П.Павловым в зависимости от преобладания той или иной сигнальной системы типам ВНД, это было сделано неоднократно, упомянем лишь вкратце те особенности обеих сигнальных систем, которые нам понадобятся в дальнейшем. Итак, **первая сигнальная система** - это зрительные, слуховые и другие чувственные сигналы, из которых строятся образы внешнего мира. Восприятие непосредственных сигналов предметов и явлений окружающего мира и сигналов из внутренней среды организма, приходящих от зрительных, слуховых, тактильных и других рецепторов, составляют первую сигнальную систему, которая имеется у животных и человека. Отдельные элементы более сложно организованной первой сигнальной системы начинают появляться у общественных видов животных (высокоорганизованных млекопитающих и птиц), которые используют звуки (сигнальные коды) для предупреждения об опасности, о том, что данная территория занята и т.д. Но лишь у человека в процессе трудовой деятельности и социальной жизни развивается **вторая сигнальная система** - словесная, в которой слово в качестве условного раздражителя, знака, не имеющего реального физического содержания, но являющегося символом предметов и явлений материального мира, становится сильным стимулом. Эта система сигнализации состоит в восприятии и понимании слов – слышимых, произносимых (вслух или про себя) и видимых (при чтении и письме). Одно и тоже явление, предмет на разных языках обозначается словами, имеющими разное звучание и написание, из этих словесных (вербальных) сигналов создаются абстрактные понятия. Способность понимать, а потом и произносить слова возникает у ребёнка в результате ассоциации определённых звуков (слов) со зрительными, тактильными и другими впечатлениями о внешних объектах. Субъективный образ возникает в мозгу на основе работы нейронных механизмов при декодировании информации и сравнении её с реально существующими материальными объектами. С возникновением и развитием второй сигнальной системы появляется возможность осуществления абстрактной формы отражения – образование понятий и представлений. Раздражители второй сигнальной системы отражают окружающую действительность с помощью обобщающих, абстрагирующих понятий, выражаемых словами. Человек может оперировать не только образами, но и связанными с ними мыслями, осмысленными образами, со-

держащими смысловую (семантическую) информацию. С помощью слова осуществляется переход от чувственного образа первой сигнальной системы к понятию, представлению второй сигнальной системы. Способность оперировать абстрактными понятиями, выражаемыми словами служит основой мыслительной деятельности. Таким образом, проблема соотношения сигнальных систем предстаёт как существование различий по степени представленности в процессе отражения действительности образа или слова как инструментов мышления. Следует упомянуть также и регуляторный аспект в представлении о сигнальных системах, о котором И.П.Павлов сказал, что через вторую сигнальную систему человек становится хозяином действительности, имея в виду, что слово может стать средством поведения. Многие авторы (Л.С.Выготский 1956; Н.И.Жинкин 1956; А.Р.Лурия 1965; 1969 и др.) вслед за Павловым указывали на регуляторную функцию слова в организации поведения и отдельных действий. Л.С.Выготский, например, пишет, что «центральной проблемой при объяснении всех высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессами собственного поведения (1956 г., стр. 155)»

Что же касается участия первой сигнальной системы в регуляции действий, многие авторы отмечают такую возможность, подчёркивая, однако, неосознаваемый характер и трудности произвольного управления процессами возникновения и развития образов. (П.Д.Блонский, 1964 г.). Вероятно, что непроизвольная регуляция, как одна из функций первой сигнальной системы, может быть выделена как особый тип регуляции.

Индивидуальные различия по соотношению сигнальных систем были обнаружены и в типах памяти. Е.С.Махлах отмечает образный и вербальный типы памяти (1969).

Г.П. Антонова говорит об индивидуальных различиях по соотношению наглядно-образных и вербально-логических форм мышления у младших школьников (1966).

Таким образом, опираясь на различные подходы и исследования в области соотношения сигнальных систем, мы можем утверждать, «образ или слово становятся у человека средством памяти, мышления, спецификой регуляции деятельности, средствами преобразования, представления и понимания информации, которые могут относительно преобладать у лиц «художественного» или «мыслительного» типов» (Н.Я.Большунова «Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру непроизвольной- произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем», дисс. канд. Психол. наук, 1981. М.).

Учитывая соотношения первой и второй сигнальной систем у того или иного индивидуума, И.П.Павлов выделил специфические человеческие типы ВНД в зависимости от преобладания первой или второй сигнальной системы в восприятии действительности. Людей с преобладанием функций корковых проекций, ответственных за первосигнальные раздражители, И.П.Павлов относил к художественному типу (у представителей этого типа преобладает образный тип мышления). Это люди, для которых характерна яркость зрительных и слуховых восприятий событий окружающего мира (художники, музыканты, поэты). Если же более сильной оказывается вторая сигнальная система, то таких людей относят к мыслительному типу. У представителей этого типа преобладает логический тип мышления, способность к построению абстрактных понятий (учёные, философы, доктора), для мыслительного типа характерен рационально-логический, аналитически опосредованный словом способ восприятия действительности, «художники» же воспринимают действительность целостно, непосредственно, синтетически, используя при этом интуицию. Если «мыслители» оперируют словом и логикой, то «художники» - чувствами и образами. В тех случаях, когда первая и вторая сигнальные системы представлены у человека в относительно равной мере, то можно говорить о среднем (смешанном типе). Следует учитывать также, что у лиц среднего по соотношению сигнальных систем типа обе системы могут находиться как на низком, так и на высоком уровне развития. И.П. Павлов считал, что к последнему относятся редкие люди, способные как к художественному, так и к научному творчеству, к числу таких гениальных личностей И.П.Павлов относил, например, Леонардо да Винчи.

В данной работе мы не хотели бы ещё раз доказывать ставшую уже классической теорию М.К.Кабардова о соотношении типов ВНД по Павлову и типов способностей к изучению иностранного языка. Нас интересовал исключительно узкий, прикладной аспект этой теории. Каким образом происходит восприятие и понимание иностранного языка при переводе его на русский? Почему люди с примерно одним и тем же уровнем знаний по иностранному языку, образованием, одного возраста и пола переводят одинаковые языковые конструкции по-разному? От чего зависит точное и неточное, полное или частичное восприятие иностранного слова, фразы, или даже небольшого текста? Возможно ли, что представители двух разных типов «художники-коммуникативники» и «мыслители-лингвисты», будут пользоваться привычными для них тактическими приёмами при переводе незнакомых слов и фраз с иностранного, в нашем случае английского, языка, исходя из того положения, что они пользуются этими приёмами в целом,

изучая иностранный язык? То есть, другими словами, будут ли «художники- коммуникативники» оперировать образами, эмоциями и интуицией при переводе незнакомых языковых структур, а «мыслители- лингвисты» стараться выявить логические закономерности и анализировать поставленную перед ними задачу? Насколько успешными будут и те, и другие при выполнении одного и того же вида деятельности, и, главное, будут ли наблюдаться качественные и количественные отличия между ними? При этом, согласно утверждению Б.М.Теплова, недостающие способности при выполнении любой деятельности могут быть компенсированы другими, высокоразвитыми у данного индивида. «Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость одной способности вовсе не исключает возможности выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью» (Б.М.Теплов «Проблема индивидуальных различий». М.: 1961., с.9-20.).

Третья глава

Эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей перевода языковых конструкций как компонента языковых способностей

3.1 Организация и методы исследования

Для того чтобы ответить на сформулированные нами вопросы, было проведено эмпирическое исследование, в котором мы должны были решить следующие задачи:

1) разработать авторские языковые методики, выявляющие особенности перевода иностранных языковых конструкций;

2) провести пилотажный эксперимент с применением авторских языковых методик с целью дифференциации испытуемых на группы;

3) на основе теоретического исследования подобрать валидные методики для проведения эмпирического исследования;

4) на основе методики М.Н.Борисовой выявить испытуемых принадлежащих к разным специально-человеческим типам высшей нервной деятельности по И.П.Павлову;

5) с целью дифференциации испытуемых по соотношению вербального и невербального и типов интеллекта, провести второй этап исследования с применением теста Векслера;

6) применить авторские языковые методики для выявления индивидуально-типологических особенностей перевода иностранных языковых конструкций;

7) на основе проведенного эксперимента провести качественный и количественный анализ полученных результатов, используя корреляционный, погрупповой и факторный анализы.

Эмпирическое исследование проводилось с декабря 2009 по июль 2011. Первая часть исследования (декабрь 2009 - апрель 2010) включала в себя пилотажное исследование, где участникам были предложены варианты авторских языковых методик. Надо сказать, что вариант методик пилотажного эксперимента несколько отличался от окончательного варианта, описание которого будет дано ниже. В первоначальном варианте было задание на перевод текста с русского на английский язык и просьба нарисовать и описать главного героя этого текста при условии, что никакой информации о нем в тексте не было дано. Вот этот текст: (см. диссертацию)

Текст этот, был взят из выступления одной из КВНовских команд конца 90-х, и представляет собой отрывок из пародии на песню Евгения Кемеровского. Мы полагали, что студенты, родившиеся в середине 90-х, знать этого не могли, и поэтому, результат по описанию главного героя должен был быть объективным. Но оказалось, что восприятие главного героя было настолько разным, что практически каждый из участников предложил свое видение главного героя, и нам не удалось, таким образом, выделить какие-либо группы. Кроме того, сказалась сложность перевода с русского на английский, поэтому мы были вынуждены отказаться от этого задания.

Выборка основной части исследования состояла из учащихся Новосибирских Вузов, большинство из которых студенты Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии (НГАХА), на базе которой и проводилось исследование; слушатели подготовительного отделения этой же Академии; а также студенты Новосибирского Государственного Педагогического Университета (НГПУ). Все участники исследования это молодые люди, юноши и девушки в возрасте от 17 до 23 лет. Факультеты, на которых обучаются испытуемые, представлены следующим образом: НГАХА – Архитектурный факультет; Художественно-Дизайнерский факультет, по специальности «Дизайн», «Дизайн архитектурной среды», и по специальности «МДИ» [монументально-декоративное искусство], а также слушатели подготовительного отделения.

НГПУ представлен двумя факультетами: факультет психологии, факультет иностранных языков (ФИЯ). Исследование проводилось с сентября 2010 по июль 2011 года. В общей сложности в исследовании приняло участие более 200 человек, из которых по тем или иным причинам (нежелание участвовать во всех проводимых тестах, невозможность участия по причинам отчисления из ВУЗа, болезни, перехода в другой ВУЗ, отъезда из города и т.д.) было отобрано 170 человек, которые и представлены в основной выборке.

Исследование проводилось в три этапа:

Этап первый: на первом этапе нам необходимо было выявить участников, принадлежащих к разным специально-человеческим типам ВНД по И.П.Павлову;

Этап второй: в ходе этого этапа участникам эксперимента было предложено пройти один из тестов, измеряющих интеллект, а именно тест Векслера;

Этап третий: после получения результатов первых двух этапов мы должны были выяснить, как выполняют участники выделенных нами групп определенные языковые задания.

Целью первого этапа нашего исследования было, как мы указали выше, разделение участников на группы в соответствии с положением И.П.Павлова о двух сигнальных системах. Напомним, что в зависимости от того, какая сигнальная система является преобладающей при восприятии действительности, различают три специально-человеческих типа ВНД: **мыслительный** – если преобладает вторая сигнальная система, т.е. действительность воспринимается опосредованно, через знаковую систему, например, слово; **художественный** – если преобладает первая сигнальная система, и действительность воспринимается целостно, непосредственно. «Одни – художники, во всех их родах: писателей, музыкантов, живописцев и т.д. - захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, живую действительность, без всякого дробления, без всякого разъединения. Другие – мыслители – именно дробят её и тем как бы умерщвляют её, делая из неё какой-то временный скелет, и затем только постепенно как бы снова собирают её части и стараются их таким образом оживить, что вполне им всё-таки не удаётся.» (И.П.Павлов полн. Собр.соч. т.3 кн. 2,стр. 213). Третьим типом является «смешанный» тип, сочетающий в себе характеристики двух предыдущих.

Для достижения поставленной цели мы использовали методику М.Н.Борисовой, на выяснение соотношения первой и второй сигнальных систем, состоящую из двух этапов.

Этап первый – узнавание зрительных образов (листьев растений).

Этап второй – описание картинок с изображением также листьев растений.

В ходе первого этапа испытуемым показывалась карточка с изображением листа растения на очень короткое время (3 секунды), в течение этого короткого времени испытуемый должен был запомнить предъявленный ему объект и затем, спустя некоторое время (40 секунд) этот объект нужно было найти среди девяти других очень похожих на него и схожих между собой изображений. Таким образом, предъявлялось 5 наборов из 10 карточек с изображением разных листьев растений с интервалом в 1,5 – 2 минуты.

Второй этап этого теста заключался в том, что испытуемым предъявлялся набор из 10 карточек также листьев растений. Время экспозиции составляло 10 секунд и при этом, одна из карточек была несколько выдвинута вперёд, и испытуемый должен был запомнить этот лист с той целью, чтобы потом суметь описать его словесно так, чтобы его можно было найти среди этих же карточек, руководствуясь исключительно этим словесным описанием. Количество наборов также как и в первой серии теста составляло 5

вариантов. Результаты каждой серии теста на «узнавание» и на «описание» выражались числом правильно решённых заданий. Так как число наборов было по 5 в каждой серии, то максимальная оценка была 5, т.е. в первом случае было узнано 5 изображений, а во втором было «правильно описано» 5 изображений.

Здесь считаем необходимым пояснить термин «правильно описано». Это определение не случайно взято в кавычки, так как понимание «правильности» описания изображения у испытуемого и психолога, проводящего эксперимент, может существенно различаться. Дело в том, что описывать изображение следовало так, чтобы указать именно объективные признаки, отличающие его от других, очень с ним схожих. Очень часто бывало так, что испытуемый давал очень обширное, подробное описание изображения, демонстрируя при этом хорошую зрительную память, не замечая, однако того, что другие подобные изображения могут «попадать» под такое же описание, и при дальнейшем совместном анализе испытуемый обнаруживал, что под его описание попадают практически все листы из набора. Иногда, описывая лист, испытуемый давал очень общее описание, которое не может быть оценено объективно, например: «продолговатый, длинный, вытянутый, стройный и т.д.». Бывало так, что хорошая зрительная память могла сыграть «злую шутку» при описании изображения. Испытуемый мог указать на такой незначительный признак, который мог на самом деле представлять технический брак в самом рисунке, и также не может считаться объективным. Кроме того, нередко испытуемый указывал на такие признаки, которые являются ценными для него персонально, и он сам по этим признакам, безусловно, мог найти этот лист, хотя, надо признать, что не всегда.

Вообще, в соответствии с анализом самой М.Н. Борисовой, качественное выполнение задач первого этапа (на «узнавание») основывается на высказываниях И.М.Сеченова. Он подчёркивал две особенности в процессе узнавания: первая – это быстрота, порой даже «мгновенность» процесса узнавания зрительных образов; и вторая – это непосредственность, выражающаяся в том, что «соизмерение образов совершается в силу воспроизведения двигательных реакций глаз, без всякого вмешательства какого-либо особого агента, заведующего сопоставлением впечатлений (И.М.Сеченов Элементы мысли гл.V, VI «Избр. Произв. т.1 стр. 347). Результатом сопоставления является «констатирование тождества между последовательными чувствованиями» и это «тождество сознаётся здесь мгновенно, когда нет времени, для рассуждений, т.е. для построения выводов из посылок» (И.М.Сеченов, стр. 348). Таким образом, если решение задачи

на узнавание проходит без участия того самого «агента – посредника», т.е. слова, можно говорить о том, что у индивида преобладает первая сигнальная система и что он, по своему типу ВНД, принадлежит к «художникам».

С другой стороны, при решении задач второго этапа по методике М.Н.Борисовой индивид как раз вынужден прибегать к помощи «агента-посредника» - слова, и при этом провести аналитический обзор предложенного изображения с тем, чтобы выявить значимые элементы для его выделения среди других изображений, сопоставляя это изображение с другими, сравнивая их между собой, тем самым проводя достаточно значительную мыслительную работу, на которую уже недостаточно будет тех трёх секунд первого этапа, и, таким образом, включая вторую сигнальную систему.

В описании своей методики М.Н.Борисова подчёркивает именно аспект зрительного анализа изображения в случае успешного выполнения задач на «описание». « В зрительном анализе происходит, пользуясь Павловскими терминами, расчленение, «раздробление» целостного образа на его элементы. Но в словесной передаче не требуется последовательного перечисления всех элементов изображения. Для адекватного решения задачи нашего эксперимента необходимо лишь выделение наиболее существенного и характерного, что отличает данный лист от других листьев набора. Выделение этих отличительных признаков выступает как итог зрительного анализа, осуществляемого с помощью слова; с участием слова происходит сравнение сходных элементов и критическая оценка того, что в этом изображении должно быть предназначено к словесной передаче. Вероятно, в ходе зрительного анализа происходит подыскание «словесных эквивалентов», в которых выражается результат этого анализа. Являясь, далее, заместителем зрительного образа, слово выполняет функцию отвлечения от реального конкретного образа. Будучи предназначенным для передачи другому лицу определённого содержания, «словесный эквивалент» должен воплощать в себе хотя и обобщённое, но точное содержание конкретного зрительного элемента. Передача своеобразия данного листа, - а задача заключается именно в этом, - достигается в сочетании нескольких «словесных эквивалентов», относящихся к одному зрительному элементу. Так осуществляется синтез – синтез высшего типа, содержащий продукты анализа. Достаточный минимум таких сочетаний «словесных эквивалентов» обеспечивает адекватное решение задачи» (М.Н.Борисова, стр. 322).

Что касается результатов теста, то мы в соответствии с указаниями М.Н. Борисовой, воспользовались пятибалльной системой оценок, связав её с количеством наборов каждой серии. Здесь нам хотелось бы пояснить си-

туацию, которая возникла у нас в ходе проведения этого эксперимента. Дело в том, что эксперимент проводился, как уже было сказано выше, на базе Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии. Спецификой данного Высшего учебного заведения является наличие учащихся, предрасположенных к творческой деятельности, архитекторов, дизайнеров, художников и скульпторов. Эти студенты, скорее всего априори должны принадлежать к «художественному» типу по И.П.Павлову, что и выяснилось в ходе эксперимента по методике М.Н.Борисовой. У нас действительно большинство испытуемых оказалось «художниками». Они очень легко и быстро узнавали изображение, но с описанием дело обстоит хуже. Либо, если с описанием испытуемые справлялись хорошо, то и с узнаванием также у них не было никаких проблем. В силу этих объективных причин, и для пополнения выборки испытуемых, мы обратились за помощью в Новосибирский Государственный Университет на межфакультетскую кафедру психологии, а также на факультет иностранных языков для того, чтобы пополнить выборку по нашему эксперименту. Таким образом, у нас образовалось 5 групп, в которых количество участников эксперимента распределилось следующим образом.

Первая группа, в которую вошли испытуемые, принадлежащие к среднему типу ВНД, то есть те, кто при выполнении теста М.Н.Борисовой имел следующие результаты: узнавание – 3 или 4, описание – 2 или 3. Во вторую группу вошли студенты, принадлежащие к «мыслительному типу», то есть те, кто по «описанию» имел высокие результаты 4 или 5, а по «узнаванию» – 2 или 1. В третью группу мы поместили студентов с одинаково низкими результатами, как по «узнаванию», так и по «описанию», то есть 0, 1 или 2. В четвертую группу вошли «художники», у которых «узнавание» составило 5 или 4 балла, а «описание» – 0, 1 или 2. Что касается пятой группы, то она состоит из студентов одинаково хорошо решающих задачи первой и второй серии, имеющих от 4 до 5 баллов по узнаванию и описанию.

Выбор методики Векслера для прохождения второго этапа исследования обусловлен многими причинами. Чтобы ответить на этот вопрос следует определить, что же такое интеллект, какие существуют наиболее распространённые трактовки этого понятия, и какие существуют способы и правила измерения интеллекта. Одним из самых простых и понятных в обыденном плане является определение Р. Стернберга. Он выделяет три формы интеллектуального поведения:

- 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное);

2) способность решать проблемы;

3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей)».

Вслед за Р. Стернбергом М.А. Холодная выделяет минимум базовых свойств интеллекта:

1) уровневые свойства, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций (как вербальных, так и невербальных), и презентации действительности, лежащие в основе процессов (сенсорное различие, оперативная память и долговременная память, объём и распределение внимания, осведомлённость в определённой содержательной сфере и т.д.);

2) комбинаторные свойства, характеризующиеся способностью к выявлению и формированию разного рода связей и отношений, в широком смысле слова, способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинно-следственных, категориально-содержательных) компоненты опыта;

3) процессуальные свойства, характеризующие операциональный состав, приёмы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов;

4) регуляторные свойства, характеризующие обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности».

Другие авторы, например Л. Полани, рассматривают интеллект как один из способов приобретения знаний, что, на наш взгляд, является не столько основополагающей, сколько одной из составляющих характеристик данного понятия, т.к. приобретение знаний, и, впоследствии, их применение сводится к решению различных жизненных задач. Решение любой жизненной задачи ведёт к приспособлению субъекта к изменившимся жизненным условиям. Таким образом, можно сделать вывод, что интеллект есть некая способность приспособляться к новым жизненным условиям. Однако, существует и вовсе оригинальное суждение о том, что от такого понятия как «интеллект» в научном мире следует отказаться. Это суждение было выдвинуто одним из самых видных специалистов в области исследования интеллекта А.Дженсеном (Jensen A.R. Psychometric «G» as a focus of concerted research effort / Intelligence/ 1987. 11.). Анализ подобной позиции подробно рассмотрен М.А.Холодной в её статье « Существует ли Интеллект как психическая реальность» (В.П. 1990г.,№ 5). М.А. Холодная, проанализировав пути исследования интеллекта в двух основных направлениях: тестологического и экспериментально - психологического, приходит к следующему выводу.

Понятие «интеллект» постепенно превращается, по мере его исследования, начиная с Ф. Гальтона то в «способности к учению» [«Психологическое тестирование», А.Анастаси Кн. 1, 1982 г., стр. 26], то, в связи с попыткой освободить тесты на интеллект (IQ) от специфических национальных культурных влияний и добавлением в них заданий на оперирование картинками, геометрическими фигурами, цифрами и т.д., что требует определённых социальных навыков, в тест на различия в степени социализации. В рамках экспериментально-психологического подхода существуют уже знакомые нам противоположные теории генетического (Ж. Пиаже) и социально-культурного подхода к изучению интеллекта (Л.С.Выготский). Кроме того, в рамках теории деятельности, О.К. Тихомировым был предложен личностный фактор в механизме интеллектуальной активности, им рассматривалось влияние мотивов, эмоций, целеполагания и т.д.

Поскольку нас всё же больше интересует измерительный процесс, то вернёмся к тестологическому подходу. Именно тесты на IQ помогают определить уровень интеллекта, так как они предлагают решить определённым образом сконструированные задачи из разных областей жизнедеятельности. И чем разнообразнее будут эти области, чем более широк будет диапазон предложенных задач, тем более объективен будет результат. Кроме того, уровень сложности задач также должен варьироваться, т.к. в случае одноуровневости заданий, невозможно будет дифференцировать уровень интеллекта. Но здесь встаёт другая проблема. Несмотря на измерительную процедуру тестов IQ, ни один из них не предполагает некую точку отсчёта. Нет ни «абсолютного нуля», ни «максимума» (так называемого идеального интеллекта), по сравнению с которым дифференцировался бы человеческий интеллект. Таким образом, в тестах на IQ используется не шкала отношений, предполагающая объективную абсолютную точку отсчёта, а шкала интервалов, в которой этой точки нет и на которой люди располагаются на расстоянии, определяемом уровнем развития индивидуального интеллекта, по правую или левую сторону от некоего условного «среднего» уровня. Это, например, может значить, что человек, набравший, скажем, 140 баллов по какой-либо из шкал тестов IQ, не является объективно в два раза интеллектуальнее человека с 70 баллами по той же шкале. Кроме того, тесты на IQ строятся в зависимости от того, какой фактор положен в конструкцию теста. Условно все тесты можно разделить на две группы:

1. Тесты, в которых фактор скорости играет определённую роль.
2. Тесты, в которых используется фактор уровневости заданий.

При проведении первых - «скоростных» тестов вводится жёсткий кон-

троль времени, при проведении вторых - «уровневых», несмотря на то, что лимит времени всё же присутствует при выполнении определённых заданий, во главу угла ставится возрастание трудности заданий. Характерным примером «скоростного» теста является тест Г. Айзенка, типичным примером «уровневого» теста можно считать тест Д. Векслера. В нашей работе мы, как уже было сказано, использовали именно тест Д. Векслера, в том числе и по этой причине, поскольку нам необходимо было дифференцировать именно уровень интеллекта, как вербального, так и невербального. Кроме того, тест Д. Векслера относится к числу индивидуальных тестов и применяется в ходе личного взаимодействия испытуемого с психологом, проводящим тест, что является ещё одной немаловажной причиной использования именно этого теста, так как мы исследуем индивидуально-типическую сторону психики индивида. Следующий признак, характеризующий тест Векслера, это пригодность к исследованию любых возрастных групп и вместе с тем дифференцированность оценок в зависимости от этих возрастных групп. Испытуемый получает объективную оценку своего уровня интеллекта. Векслер, в связи с возрастными особенностями, делил свои тесты, в контексте трудности их выполнения, на две группы: **основные** – успешность выполнения которых мало зависит от возраста испытуемого, такие как: словарный, осведомлённость, составление фигур, обнаружение недостающих деталей. **В другую группу** он включил тесты, выполнение которых с возрастом ухудшается, это: воспроизведение цифр, обнаружение сходства, шифровка и кубики Коса.

Что касается надёжности теста Векслера для взрослых (а именно этот вариант мы использовали в своей работе) то коэффициенты надёжности WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), определяемые методом расщепления равны: для общего IQ – 0,97; для вербального IQ – 0,96; для невербального IQ – 0,94. Наиболее надёжным является субтест «Словарный запас» (0,96). Наименее надёжным являются субтесты «Запоминание цифр», «Складывание фигур» и «Последовательные картинки». Это довольно высокие показатели. Кроме того, весьма высока и корреляция данной методики с показателями других тестов на IQ, скажем, с тестом Стэнфорд-Бинэ она находится на уровне 0,8. Надо сказать, что сразу после своего появления методика WAIS очень быстро получила международное признание, как ценная методика психодиагностики. Во многих странах мира она была адаптирована и издана под местными редакциями. Например, в Германии она известна как HAWIK. Кроме основной методики были распространены также сокращённые версии из трёх- пяти субтестов, но особой популяр-

ности они не получили в силу невозможности полноценной качественной оценки ответов испытуемого. В нашей стране WAIS впервые была адаптирована в Психоневрологическом институте им. В.М.Бехтерева, в Ленинграде в 1956 году. В настоящее время используется вариант адаптированный Ю.И.Филимоненко и В.И.Тимофеевым и выпущенный в 1992 году издательством «Иматон» в Санкт-Петербурге. Необходимость адаптации любой методики исследования интеллекта, особенно вербального, обусловлена культурными, социальными, историческими, национальными реалиями жизни любой страны. Кроме того, и уже выполненная адаптация также требует корректировки в связи с изменившимися реалиями жизни. Например, в субтесте на «осведомлённость» вопросы, на которые ещё 15 лет назад ответил бы любой школьник, сейчас могут вызвать реакцию от лёгкого недоумения или замешательства при ответе до полного непонимания вопроса. Подобное относится и к тесту на «Понятливость» и «Недостающие детали». Для иллюстрации данного мнения автор этой работы позволит себе привести несколько примеров. Скажем, в субтесте «Понятливость» есть вопрос о том, что делать с найденным на улице и запечатанным конвертом, и правильный вариант предполагает совершить с этим конвертом какие-либо действия по его доставке адресату. Но в современном мире, с его беспокойным положением, терроризмом и развитием неблагоприятной обстановки, многие из испытуемых дают ответ «Не трогать», что, безусловно, отвечает понятиям о безопасном поведении. Однако по шкале оценки за подобный, вполне обоснованный на сегодняшний день ответ, баллы не даются. Далее, в субтесте «Недостающие детали» есть картинка с изображением флага Советского Союза, где не хватает части молота. Среднее и старшее поколения нашей страны, безусловно, без труда отгадало бы эту загадку, но сегодняшние подростки в возрасте 16 – 17 лет не помнят этого флага и не знают даже, что там должно быть изображено.

Всё это лишь небольшие нюансы, которые к тому же легко поддаются корректировке, но обращать на них внимание, на наш взгляд, тем не менее, стоит.

Итак, не смотря на то, что эта методика достаточно хорошо известна не только психологам - профессионалам, мы считаем необходимым в данной работе ещё раз дать краткую характеристику всех субтестов, которые используются в указанной методике, так как именно этот вариант (WAIS) был использован в нашем исследовании. Тест включает в себя 11 субтестов. Из них 6 составляют вербальную шкалу и 5 – невербальную. В вербальную часть вошли следующие субтесты.

1. *Общая осведомленность*: включает 29 вопросов. Диагностирует уровень простых знаний. Нет вопросов, требующих специальных и теоретических знаний. Правильный ответ оценивается в 1 балл.

2. *Понятливость*: 14 заданий на понимание смысла выражений. Оценивается способность к суждениям. Оценка в зависимости от правильности ответа: 0, 1, 2 балла.

3. *Арифметический тест*: включает 14 задач из курса арифметики начальной школы. Задачи решаются устно. Диагностируется легкость оперирования числовым материалом. Оценивается как правильность, так и затраченное время.

4. *Нахождение сходства*: 13 заданий. Испытуемый должен подвести 2 предмета под общую категорию, выявить, что между ними общего. Диагностируется понятийное мышление. Оценка в зависимости от правильности ответа: 0, 1, 2 балла.

5. *Запоминание цифр*: первая часть содержит ряды, в которых от 3 до 9 цифр. Испытуемый должен прослушать цифры и устно их воспроизвести.

Вторая часть включает ряды от 2 до 8 цифр. Испытуемый должен воспроизвести ряд в обратном порядке.

6. *Словарный запас*: 42 понятия. Тест направлен на изучение вербального опыта и умения давать определения понятиям. Испытуемый должен объяснить значение слова. Первые 10 слов – распространенные в быденной речи, следующие 20 слов – средней сложности, последние 12 – абстрактно-теоретические понятия. Оценка от 0 до 2 баллов. Вербальная шкала тесно коррелирует с общей культурой испытуемого и академической успеваемостью. Результаты сильно зависят от языковой культуры испытуемого (от владения языком, на котором написан текст). Оценки по субтестам «Осведомленность», «Понятливость» и «Словарный запас» характеризуют общий уровень развития испытуемого, практически не изменяются с возрастом и при старении. Полагают, что они определяются уровнем образования испытуемых. Но по мнению В. Н. Дружинина связь здесь иная: поскольку успешность выполнения этих субтестов в наибольшей степени коррелирует с общим IQ, а также в наибольшей степени определяется генетически, то скорее всего скорость накопления вербальных знаний определяет успешность и уровень образования [Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.: (Серия «Мас-тера психологии»)].

Особняком стоит субтест «Сходство». Результаты его выполнения говорят о способности к логическому мышлению, обобщению и абстрагированию. Оценки по тесту ухудшаются при старении. Вероятно, успешность

его выполнения в большей мере детерминирована «текучим» интеллектом по Кэттеллу, нежели успешность выполнения других субтестов вербальной шкалы.

Субтест «Арифметический» диагностирует не только успешность решения вычислительных задач, но и произвольную концентрацию внимания. Результаты его выполнения зависят от профессии и уровня образования и мало изменяются при старении.

Субтест «Повторение цифр» наиболее слабо коррелирует с общим интеллектом и направлен на определение объема кратковременной памяти и уровня активного внимания. Включение этого субтеста в шкалу Векслера обосновывал его диагностической ценностью: неспособность воспроизвести 4 цифры в прямом порядке свидетельствует о слабоумии. Прямое воспроизведение при старении ухудшается незначительно, обратное – несколько значительней.

Наиболее устойчивы по отношению к воздействию различных факторов (интуиция, общее состояние испытуемого, болезнь и пр.) результаты теста «Словарный запас», поэтому его часто используют в качестве «точки отсчета» при анализе профиля оценок по субтестам шкалы Д. Векслера.

Невербальная шкала, или «шкала действий», состоит из 5 субтестов.

7. *Шифровка*: является вариантом теста на кодовые замены. Испытуемый должен написать под каждой цифрой (всего 100) соответствующий символ за 1,5 минуты. На бланке приводится «ключ»: под каждой из 9 цифр нарисован определенный символ. Диагностируется зрительно-моторная скорость. Оценка успешности определяется числом правильно зашифрованные цифр.

8. *Недостающие детали*: состоит из 21 карточки, на которых изображены картинки с отсутствующей деталью, и диагностирует зрительную наблюдательность, а также способность выявлять существенные признаки. Время решения одной задачи – 20 с. Правильный ответ оценивается 1 баллом.

9. *Кубики Косса*: 40 заданий. Включает набор карточек с красно-белыми чертежами и набор красно-белых кубиков. Испытуемый должен, глядя на образец, собрать из кубиков картинку. Диагностируются двигательная координация и визуальный синтез. Оценивается точность и время решения.

10. *Последовательные картинки*: 8 серий картинок. Каждая серия представляет сюжет. Картинки предъявляются в определенной неправильной последовательности. Испытуемый должен их правильно расположить. Диагностируются способности организации целого из частей, понимания ситуации, экстраполяции. Оценка определяется правильностью и временем решения.

11. *Складывание фигур*: 4 задания. Испытуемый должен собрать фигуру хорошо знакомого предмета из отдельных деталей [фигуры «человек», «профиль», «рука», «слон»]. Диагностируется способность к синтезу целого из деталей. Оценка зависит от времени и правильности сборки.

В целом невербальная шкала диагностирует не только знания, но и способность индивида к моторно-перцептивному взаимодействию с объектами окружающего мира, зависящую от опыта деятельности.

Первоначально Д. Векслер полагал, что невербальный интеллект больше зависит от психофизиологических задатков индивида, но данные близнецовых исследований опровергли эту гипотезу.

После того, как мы распределили наших участников на группы, воспользовавшись методикой М.Н.Борисовой, а также получили данные о количественном и качественном составе интеллекта наших испытуемых, нам было необходимо определить, каким образом испытуемые, отнесённые нами к разным группам по принципу преобладания первой или второй сигнальных систем, станут выполнять определённые виды деятельности, направленные на восприятие и понимание иностранного языка посредством перевода иноязычных языковых конструкций. Для определения этого соотношения мы предложили нашим испытуемым выполнить разработанные нами тесты, направленные на выявление способности воспринимать и понимать элементы письменной иноязычной речи практически на всех её уровнях, включающих перевод слов или словосочетаний, фраз и даже небольших текстов (уровни фонем и морфем мы посчитали нецелесообразными в условиях нашего исследования). Мы полагали, что именно многоуровневость данной методики позволит наиболее объективно оценить количественный и качественный уровни способностей, необходимых для изучения иностранного языка. А выполнение такого вида деятельности, как перевод с иностранного языка, поможет выяснить способ восприятия и понимания иноязычной речи, принципы, по которым индивид выполняет данный вид деятельности, и, в связи с этим, связь особенностей выполнения перевода с преобладанием вербального и невербального интеллекта, уровня интеллекта, а также преобладания первой или второй сигнальных систем.

Наша методика представляет собой авторскую разработку, включающую в себя набор языковых тестов, направленных на выявление способности восприятия и понимания индивидом иноязычной письменной речи.

Первый тест представляет собой (см. диссертацию). Мы не стали предлагать нашим участникам, (см. диссертацию) связанные одной определённой темой, исходя из того, что некая однобокость перевода может не от-

разить все аспекты, которые нас интересуют, кроме того, «тематический» подбор может дать преимущество кому-либо из участников, вследствие того, что он может быть так или иначе знаком с данной темой и хорошо в ней разбирается. Что же касается нашего положения о многоуровневости языковых единиц, начиная со слова, то вопрос об эквивалентности (см. диссертацию) слову до сих пор не решён. В современном языкознании существуют различные точки зрения на этот счёт. Одни считают (см. диссертацию) Ш.Балли утверждал, что если вместо (см. диссертацию) можно подставить одно простое слово, то (см. диссертацию) можно считать эквивалентным слову. (Ш.Балли Французская стилистика – М.: Эдиториал УРСС, 2001г.). С точки зрения А.В.Кунина (см. диссертацию). «Он представляет собой лексическую единицу более сложного типа, так как смысловое значение, представляемое-(см. диссертацию), выражается не одним словом, а сочетанием двух и более слов». И, не смотря на то, что формально (см. диссертацию) состоит из нескольких слов (двух и более), в нашей работе мы решили использовать именно (см. диссертацию), так как, на наш взгляд, одно слово, даже пусть и многозначное, не может отразить всё многообразие и сложность языка при его восприятии. Кроме того, перевод (см. диссертацию), как правило, исключает дословный перевод и воспринимается переосмысленно. Использование (см. диссертацию) усиливает эстетический аспект языка. С помощью (см. диссертацию), как с помощью различных оттенков цветов, информативный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни. В (см. диссертацию) находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта (см. диссертацию) .

Следующий уровень речевого высказывания, который нам представляется необычайно важным в процессе изучения способностей к межъязыковому переводу это уровень фраз. Здесь мы постарались исключить влияние знаний испытуемых в английской грамматике, так как хотели проверить общие логико-грамматические закономерности построения фраз и предложений безотносительно уровня полученных языковых знаний. Кроме того, мы хотели выяснить насколько важно будет влияние рационального подхода в переводе незнакомых фраз, чем будет отличаться рационально-аналитический подход при переводе иноязычной фразы от целостно-синтетического её восприятия. Для проведения подобного эксперимента, мы предложили нашим участникам перевести на английский язык такую фразу, чтобы исключить возможность использования каких-либо средств перевода (словари, электронные переводчики и др.). Поэтому, мы решили

воспользоваться широко известной фразой (см. диссертацию), но при этом знание общих законов грамматики и умение анализировать поставленную незнакомую языковую задачу, основываясь именно на этих законах, может оказать существенную помощь в решении этой проблемы. Ведь опираясь на грамматику русского языка можно легко расшифровать эту фразу.

По аналогии с русской фразой, мы посчитали целесообразным предложить нашим испытуемым похожую фразу на английском языке. Надо сказать, что подобные фразы можно встретить в оригинальной английской литературе, скажем, в широко известной книге Льюиса Кэрролла «Алиса в зазеркалье».

Результаты, которые мы получили в ходе данного эксперимента, оказались весьма разнообразными. Достаточно большое количество наших участников вообще никак не восприняло ни первую (русскую), ни вторую (английскую) фразы. В ответ на вопрос «Почему они не выполнили это задание?», ответы были, как правило, похожи. Если нет таких слов, их невозможно перевести, или смысл слов не понятен, а, значит, и фразу перевести невозможно и т.д. Надо сказать, что никакой помощи, скажем в виде советов как воспринять эти фразы, участники эксперимента не получали. В устной инструкции было лишь предложено подумать о том, как могли бы быть переведены эти фразы, если бы слова, их составляющие, имели смысл.

Те испытуемые, которые всё-таки перевели эти фразы, сделали это весьма разнообразно. Для того чтобы оценить полученные результаты, мы решили воспользоваться привычной пятибалльной шкалой, это было удобно для синхронизации с остальными методиками (Например с методикой М.Н.Борисовой). Итак, 0 баллов получили те участники эксперимента, которые не выполнили перевод вообще, 1 балл получили те, кто выполнил перевод так или иначе; 2 балла – если структура фразы была в общем сохранена и в ней имелся чёткий смысл; 3 балла – структура фразы полностью сохранена, кроме того, в основном правильно угаданы морфологические признаки слов; 4 балла – помимо морфологических признаков, угаданы в целом, и грамматические признаки (время, число, род); 5 баллов – все признаки слов, как морфологические, так и грамматические, переданы правильно и без ошибок. Например, варианты перевода «Английской фразы», получившие оценку 5 баллов: «Золотое солнце медленно коснулось горизонта и обагрило облака»; «Прыгающий мальчик больно ударил ногу и потом вывихнул руки»; оценку 4 балла: «Маленькая девочка быстро закончила школу и затем родила ребенка»; «Гуляющий ветер нежно трепал волосы и также освежал сознание»; оценку 3 балла: «Свиньи в прошлом качают

мускулы и затем едят овощи»; «Скачущая блоха сильно укусила собаку и затем поскакала дальше»; оценку 2 балла: «Мирпинг после полета в хлев устала и затем употребила вискас»; «Ранний завтрак быстро придает силы человеку и затем подбадривает (помогает быть на ногах)»; и 1 балл: «Мир пингвинов очень непредсказуем, и их любят метеорологи»; «Меркал блестящий светильник китайского мастера, глянцево переливаясь».

***Примечание:** орфография приведенных примеров перевода сохранена.

Варианты перевода русской фразы получившие оценку 5 баллов: «The fast lioness sharply attacked big zebra and now it is running for zebra's child»; «A little girl quickly locked the dog and teasing a puppy»; оценку 4 балла: «African girl funny shaked arms and is dancing latino»; «Funny girl quickly kicked her brother and running away»; оценку 3 балла: «The hangry goat has sharply kicked the beaver and finishes his»; «Beautiful woman bought a good thing and go home»; 2 балла: «Senior cousin was very smart and likes child»; «The old woman was buying the apple and going in home»; и 1 балл: «Stupied hen is prostitute and again pregnant»; «Busness monkey say friend bad words and funny». Интересно отметить, что оценки 5 баллов за перевод фраз получили только 6 человек за перевод русской фразы на английский язык, и 8 человек за перевод английской фразы на русский язык соответственно. Причем следует отметить, определенные характерные особенности выполненных переводов. Например, такие испытуемые, как правило, первую часть фразы переводят достаточно хорошо, т.е. морфологические и грамматические признаки слов оригинала (время глагола, число существительных, окончания и т. д.) в целом угаданы, однако во второй части фразы почти те же самые признаки потеряны, и смысл фразы искажается. Создалось такое впечатление, что человек общий принцип построения фразы понял, но до конца довести не смог, или не захотел (не хватило внимания, сосредоточенности).

Последним уровнем перевода мы полагали уровень перевода **текста**. «Текст как сложное семантическое образование обладает рядом психолингвистических характеристик, отсутствующих у слова, словосочетания или фразы. К их числу относятся цельность, связанность, эмотивность, креолизованность, прецедентность, скважность. Кроме того, в тексте сохраняются следы невербального поведения участников коммуникации, и он обладает большой степенью интерпретативности (реципиенты могут извлечь из него много смыслов)» (Белянин, стр. 108). Что касается научного определе-

ния «текста», то в настоящее время их насчитывается более трёхсот. Одним из самых удачных, по мнению многих учёных-лингвистов, принято считать определение, данное отечественным филологом П.Р.Гальпериным: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую направленность и прагматическую установку». (Белянин, стр. 109).

Мы решили предложить нашим испытуемым художественный текст, чтобы избежать однобокости восприятия, которая, на наш взгляд, характерна для научно-технических текстов.

К тому же для нас было важным выявить индивидуально-психологические особенности, характерные как для мыслителей, так и для художников у которых, как известно, образно-эмоциональное восприятие преобладает при решении любых жизненных задач, в том числе и лингвистических, куда, безусловно, входит и перевод текста.

Таким образом, при переводе, где необходимо не только осмыслить текст, требуется воспринять его образное и эмоциональное воздействие, которое характерно для «художественного» или публицистического текста. Кроме того, предлагая для перевода художественный текст, содержащий некую жизненную историю, мы предполагали, что восприятие и понимание текста не окажется одинаковым для всех участников эксперимента. «Рецепция текста, не бывает абсолютно равной у различных индивидов, так как рецептором всегда является человек с его неповторимой индивидуальностью. Запас знаний и опыта, своеобразие мышления и чувствования, воспитания и образования, литературных вкусов и пристрастий, уровень владения родным языком, влияние конкретной социальной среды и общественных интересов, специфика формирования мировоззрения и личности и т.п. - всё это не может оказаться абсолютно одинаковым даже у близнецов». (Виноградов В.С.). Таким образом, влияние разных составляющих (вербальной и невербальной) интеллекта не говоря уже об уровне общего интеллекта, может также существенным образом сказаться на результате перевода. «Восприятие переводчиком текста может быть недостаточным, если переводчик обладает ограниченным запасом знаний и если у него слабо развита эмоциональная восприимчивость. Когда же переводчик не страдает подобной «недостаточностью», то восприятие оригинала оказывается относительно полным. В неравенстве степеней восприятия текста и в индивидуально-лич-

ностных особенностях этого процесса кроется одна из нескольких причин возможного появления разных и вполне эквивалентных переводов одного оригинала в одно и то же время». («Введение в переводоведение» Виноградов В.С.). Для того чтобы проверить данное предположение и выяснить, в чём же проявятся (если таковые окажутся) качественные различия в процессе перевода иноязычного текста у «мыслителей» и «художников», мы предложили им выполнить следующую задачу. Нужно было не просто перевести небольшой по объёму текст, (при этом трудности при понимании были исключены объективной простотой текста), понимание которого не должно было вызвать затруднений у выпускника средней школы. Кроме того, при переводе разрешалось пользоваться любыми средствами перевода, включая помощь преподавателя, нас интересовало не столько качество перевода, сколько качество восприятия и понимания при выполнении этого вида деятельности, поэтому мы попросили участников эксперимента, во-первых, нарисовать главного героя текста, во-вторых, дать его краткое словесное описание, которое включало бы в себя: внешность, возраст, материальное состояние, отношение к жизни, возможный род занятий и так далее. Надо сказать, что непосредственно в тексте таких данных о главном герое нет, мы предложили участникам как бы «домыслить» главного героя, каким он им видится на основании понятого из текста. Тем самым реципиент выбирал для себя наиболее вероятное толкование личности главного героя, которая соотносится с его представлением о действительности. Кроме того, он мог более подробно описать именно «затекстовую» информацию (то есть информацию не содержащуюся непосредственно в тексте, а отражающую «второй «семантический план» в виде представления фрагмента (или фрагментов) окружающей действительности, не являющегося предметом данного речевого высказывания, но возникающего в сознании реципиента на основе ассоциативных связей с основной темой («идеей») текста» (Ковшиков, В.А. Пухов, В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Пухов. – М.: АСТ, 2007. – 328 с. с 134), что даёт огромный простор для воображения.

Именно угадывание вышеперечисленных характеристик и послужило основанием для выбора критерия оценивания этого задания. По мысли авторов, главный герой – это молодой человек от 25 до 35 лет, достаточно состоятельный, привлекательный внешне, возможно немного циничный, этаким Дон Жуан, практичный, но с лёгким отношением к жизни. Если испытуемый в целом угадывал типаж этого героя, то получал 4 или 5 баллов в зависимости от точности характеристик. Если в каких-либо характеристиках

обнаруживалось полное несоответствие, скажем, возраст (пожилой) или внешность (лысый, толстый), или, например, отношение к жизни, или к женщинам (добрый, чуткий, романтик), испытываемый получал 2 – 3 балла. Очень редкий результат 1 балл ставился тому, кто по всем критериям указывал не те характеристики.

При его выполнении мы также можем констатировать, наличие разных подходов к выполнению этого задания не только в количественном но и в качественном отношении.

Среди «художников» можно выделить несколько подходов к решению поставленной задачи. Наиболее часто встречающийся метод, это просто описание событий происходящих в тексте без какого-либо их анализа. Те. переведя текст, испытываемые, не вдаваясь в подробности, пересказывают ту картину, которую они увидели по прочтении текста. В таких случаях они, возможно, полагают, что уже посредством перевода дали оценку происходящим в тексте событиям. Но в таком случае необходимо учитывать, что для того, чтобы передать идею текста-оригинала через перевод, необходимо создать новый текст который должен совмещать в себе два разных начала, с одной стороны это лексическая и грамматическая структура языков (оригинала и перевода), с другой, художественное содержание текста. На основе симбиоза этих двух начал и рождается понятие доминанты перевода. «Доминанта – имеет вполне объективный характер и должна вытекать из произведения, а не читательского (исследовательского) сознания или исторических условий» (П.Тороп/Тотальный перевод – Тарту: Научный поиск, 1995. – 256с. С.103). Доминанты перевода являются средствами, которые обеспечивают инвариантность текста. Таким образом, задача переводчика состоит в правильном выборе тех доминант, которые необходимы для наиболее полной передачи содержащейся в оригинале информации. Однако, на практике, в процессе перевода, доминанта может быть выявлена не только благодаря всестороннему анализу грамматической и лексической структуры текста и его содержания, но и благодаря читательскому сознанию переводчика, его культуре и его субъективному пониманию произведения на основе собственного жизненного опыта, т. е. акцент может быть сделан на художественное содержание текста. В этом случае, понимание переводчиком произведения может существенно отличаться от того, что было изначально заложено автором. В связи с этим мы хотели бы предложить еще один вариант выполнения этого задания. Это достаточно подробное описание ситуации сложившейся в тексте, с привлечением дополнительной информации, избобилующей различными деталями очень интересными и неожи-

данными, появившимися вероятно, благодаря яркой фантазии испытуемого. Описание, на наш взгляд, весьма художественное и изобретательное. Это описание принадлежит одному из студентов Архитектурной академии (нужно отметить, что автор этого рассказа является типичным художником, т.е. имеет 5 баллов по узнаванию, и 0 баллов по описанию). Сначала приводим оригинал текста: (см. диссертацию). А вот как видит главного героя испытуемый: (см. диссертацию). Здесь мы видим портрет главного героя абсолютно непохожий на тот, который представлялся авторам данного теста. Но для того чтобы получить предполагаемый портрет, необходимо было во время перевода подвергнуть тщательному анализу каждую фразу разложив, таким образом, текст на отдельные компоненты и вывести соответствующее логическое умозаключение. Так, скорее всего и поступили бы «мыслители». «Художники» же переводя текст, просто выдают картину, которая сложилась у них в воображении.

Еще один тоже довольно часто встречающийся именно у художников вариант выполнения этого задания, является рисунок главного героя без дополнительного словесного описания, несмотря на ясно поставленное задание («нарисовать главного героя и дать его краткое словесное описание»). Причины отсутствия описания могут разумеется быть разными, от банальной лени и нежелания думать и анализировать, т.е. выполнять задание до конца, до той позиции, где, как нам кажется, художник показал тем самым, что все, что он хотел сказать по поводу главного героя, он выразил в рисунке, и добавлять словами ничего не собирается. Здесь, как мы видим, присутствуют признаки коммуникативно-речевого подхода к работе с иностранными текстами.

Что же касается «мыслителей», то например, при выполнении данного задания они стремятся анализировать почти каждую фразу предложенного текста и иногда делать определенные выводы на основе проделанного анализа, в их описании присутствуют такие слова как: следовательно, значит, возможно. Эти описания также бывают разными по объему, от очень кратких буквально из трех- четырех слов, до состоящих из нескольких предложений, но они всегда содержат именно оценочную информацию. Эти характеристики явно, как нам кажется, указывают на когнитивно-лингвистический подход к изучению иностранных языков.

Примеры: *«Высокомерный, показной, самоуверенный, возможно самолюбленный, не ищет сложных путей, идет по легкому»; «Богатый самовлюбленный донжуан».* Кстати, у мыслителей обратная ситуация с рисунком, он может отсутствовать совсем, или же быть очень схематичным.

Ещё одним видом эксперимента, который мы считали необходимым провести в рамках нашего исследования, был ассоциативный эксперимент. Ассоциативный эксперимент (далее АЭ) является одним из старейших приёмов экспериментальной психологии, тесным образом связан с таким направлением в психологии как ассоцианизм. Ассоциацию начали изучать задолго до того, как появилась психология как отдельная наука. Ещё древнегреческие философы Платон и Аристотель объясняли процессы припоминания механизмом ассоциации. Вообще, согласно Т.В. Поповой, в ассоцианизме можно выделить несколько этапов. Началом появления ассоцианизма как научного направления можно считать начало восемнадцатого века. Р.Декарт использовал принцип ассоциации для понимания процессов овладения страстями, Т.Гоббс считал ассоциацию способом приобретения опыта, Дж.Берни – восприятием пространства, Б.Спиноза – особенностями движения мысли и т.д. Однако, сам термин «ассоциация» был предложен Дж. Локком, который считал ассоциацию механизмом возникновения пред-рассудков и ложных идей. Следующий период охватывает середину восемнадцатого и начало девятнадцатого века. В это время ассоциация становится объяснительным принципом для психики в целом. Такую точку зрения поддерживают Д.Гартли, Т.Браун, Дж. Милль. Этот период принято называть «Классическим ассоцианизмом».

Середина позапрошлого века ознаменовалась кризисом ассоциативной психологии в связи с широким использованием АЭ в экспериментальных исследованиях. В ходе подобных исследований идеи ассоцианизма начинают использоваться для объяснения законов памяти (Г.Эббингауз), в исследованиях мотивации (З.Фрейд), в диагностике патологических изменений психики (Э.Крепелин, Э.Блейлер) и другие. В начале двадцатого века психологи отказываются от понимания ассоциации как особого направления в психологии, и с этого момента начинается изучение собственно ассоциаций, их типов, стратегии порождений, зависимость от различных (культурных, социальных, гендерных и др.) факторов. Мысль С.Л. Рубинштейна о том, что «ассоциация – это не столько механизм, сколько явление, конечно фундаментальное, которое само требует объяснения и раскрытия его механизмов» становится общепризнанной.

Впервые АЭ был проведён и описан английским учёным Сэром Френсисом Гальтоном в 1879 году. Он выбрал 75 слов, написал каждое из них на отдельной карточке и не прикасался к ним несколько дней. Затем он брал карточки по одной и смотрел на них. Он засекал время по хронометру, начиная с того момента, когда его глаза останавливались на слове, и, кончая

моментом, когда прочитанное слово вызвало у него две различные мысли. Он записал эти мысли для каждого слова из списка. В настоящее время подобный приём известен как методика свободных ассоциаций Кента-Розанова. Вообще, по способу проведения различают три вида АЭ:

Свободный АЭ, где испытуемым не ставится никаких ограничений на реакции;

Направленный АЭ, испытуемому предлагается дать ограниченные инструкции экспериментатора ассоциации грамматического или семантического характера;

Цепной (цепочечный) АЭ, где существует ограничение по времени, например, испытуемый должен в течение 30 секунд дать столько ассоциаций на определённое слово-стимул, сколько успеет.

Что касается типологии ассоциативных реакций, то разнообразные их классификации необходимы для установления ассоциативных зависимостей между стимулами и реакциями. Первая классификация была предложена А.Г.Ивановым-Смоленским в 1928 году. Он разделил все вербальные реакции на **низшие**, к которым он отнёс:

- отказные (не знаю, нечего сказать, слов нет и т.п.);
- междометные (гм, ну, ой, ай и др.)
- вопросительные (какой?, кто?, почему?);
- эхолалические, буквально воспроизводящие слово-раздражитель;
- персервирующие – один и тот же ответ появляется на несколько стимулов подряд;
- созвучные – тождественные или близкие по звучанию слову-раздражителю своими первыми или последними звуками (нолики-кролики);
- экстрасигнальные – не имеющие отношения к слову-раздражителю, являются реакцией на другие раздражители, поступающие из внешней среды;
- атактические – абсолютно немотивированные реакции; отличаются от экстрасигнальных тем, что для них нельзя найти какой-либо раздражитель в окружающей больного (испытуемого) обстановке. Последний вид низших реакций выявили М.С.Удальцова (1956), Б.Я.Первомайский (1957).

К высшим словесным реакциям относятся:

- индивидуально-конкретные – реакция является видовым понятием по отношению к стимулу (город – Москва, чашка – голубая);
- абстрактные – реакция является родовым понятием по отношению к стимулу (чашка – посуда, город – культура);
- общеконкретные – реакция обозначает явление, однопорядковое по

степени абстракции к стимулу (город – деревня, чашка – блюдец).

Кроме вышеупомянутой классификации существуют также:

Логическая классификация ассоциаций

где пары «стимул – реакция» сравниваются по степени их смысловой близости, это позволяет определить центральные и периферические реакции. Например: «школа – ученик» – центральная логическая реакция, так как ученик является одним из основных составляющих школы. С другой стороны, если реакцией на стимул «школа» будет, к примеру, «крыльцо», то это периферическая логическая реакция, так как «крыльцо» может быть составляющим здания школы как и любого другого здания, но отношение между этими двумя понятиями не обусловлены обязательными причинно-следственными связями.

Грамматическая классификация ассоциаций

пары «стимул-реакция» сравниваются по их принадлежности к частям речи. В зависимости от того, к какой части речи принадлежит слово-реакция, различают Синтагматические реакции (где стимул и реакция принадлежат к разным частям речи), например, «красивый – дом» и парадигматические (где стимул и реакция принадлежат к одной части речи – «красивый – великолепный»).

Тематическая классификация ассоциаций

Когда реакции объединяются в определённые смысловые «подгнёзда» и по количеству слов – реакций в этих «подгнёздах» определяется их объём и удельный вес. Так, скажем, если в одном из смысловых «подгнёзд» окажется наибольшее количество слов, то это будет считаться проблемной зоной для данной темы. Тематическая классификация справедлива в случае с групповым исследованием.

Стереотипные и уникальные реакции

Здесь идёт речь о частотности конкретной реакции в определённом социуме. Хотя реакции на одно и то же слово-стимул могут быть разными, тем не менее, есть ответы, которые даются чаще других. Типичность, стереотипность реакций можно определить по данным современных ассоциативных словарей. Сопоставление ответов, данных отдельным испытуемым с данными ассоциативных словарей, даёт возможность определить тенденцию к банальным или уникальным реакциям.

По реакциям на тот или иной вербальный стимул также можно получить

определённую информацию о человеке. Этим занимается **Социолингвистическая типология реакций**. После проведения подобного АЭ можно определить: национально-культурную принадлежность индивида, его возрастные, гендерные, профессиональные и иные особенности. Например, реакции могут отражать эмоциональное отношение индивида к действительности, степень конкретности или абстрактности его мышления и другие особенности. Данную типологию мы считаем особенно важной, так как после проведения нами АЭ мы получили данные, подтверждающие, хотя и косвенно, данную типологию. Поэтому нам хотелось бы немного подробнее остановиться на этой типологии.

Итак, существуют некоторые подразделы данной типологии, касающиеся:

а) **национально-культурных особенностей** испытуемых

Так, по данным А.А.Залевской, самые частые реакции на слово «хлеб» у русских - «соль», у узбеков - «чай», у французов - «вино».

Московские учёные Е.М.Верецагин и В.Г. Костомаров приводят данные реакции на слово «волк» у русских и киргизских детей. Во время инсценировки басни И.А.Крылова «Волк и ягнёнок», в русском детском саду никто из детей не хотел играть волка, в отличие от киргизов, где дети наоборот стремились получить эту роль. Дело в том, что в сознании киргизов «волк» предстаёт совсем не таким злым и страшным, как у русских. Это объясняется национальным киргизским фольклором [эпос «Манас», сказка «Алтын Куш»], где волк: добрый, грозный, храбрый, сильный, красивый.

б) **профессиональные особенности** также накладывают отпечаток на ассоциации. А.А.Леонтьев приводит данные о разных реакциях на стимул «кисть». Так у дирижёров она «лёгкая», «плавная»; у строителя она «волосяная»; у медсестры – ампутация. Т.В.Попова подтверждает это положение своими наблюдениями: так на слово-стимул «корень» врачи реагируют – (корень) зуба; лингвисты – морфема, приставка, суффикс; биологи – (корень) дерева, растения.

в) что касается **гендерных особенностей**, то, несмотря на предполагаемые очевидные различия, абсолютно достоверных данных о серьёзных качественных различиях в ассоциациях мужчин и женщин не наблюдается. Можно предположить, что серьёзный отпечаток на процесс мышления в этом случае накладывается социальными требованиями, существующими в разных культурах, странах, слоях общества и т.д., что безусловно влияет на мировоззрение и таким образом на процессы ассоциирования. Согласно исследованию М.Розенцвейга, который провёл свободный АЭ среди

французских лицейстов и разделил ответы женщин и мужчин, результаты по частотности ответов не всегда совпадали. Так, например, на слово-стимул «болезнь» - 22 женщины из 184 дали ответ «кровать», а 17 мужчин из 104 - «здоровье»; на слово «желудок» - реакция у женщин – пищеварение (20 испытуемых), у мужчин – живот (18 испытуемых). Но, повторим, что категоричных выводов сделать на сегодняшний день не представляется возможным.

Все выше перечисленные особенности подтверждают тот факт, что ассоциативное поле у каждого человека индивидуально и по составу наименований и по силе связей между ними. Актуализация той или иной связи может зависеть от множества различных субъективных и объективных факторов. И такой объективный фактор, как особенности межполушарной организации мозга, также отражается в многообразии реакций. Надо отметить, что данные в научной литературе по этому вопросу немногочисленны.

Следует упомянуть исследования Н.Л.Бересневой, согласно которым ассоциации правого полушария строятся не столько на основе языковой компетенции, сколько на «существование» обозначенных словами объектов или явлений реального мира на образное представление некоторой ситуации. Левое же полушарие строит ассоциации на основе анализа глубоких структур типичных (частотных) взаимосвязей. Например, согласно Н.Л.Бересневой реакция на слово «цветок» у правополушарных испытуемых была - сад, растёт в саду и т.д., у левополушарных – лепестки, роза, растение. Таким образом, правое полушарие обеспечивает глобальную, нерасчленённую стратегию ассоциативирования, в то время, как левое полушарие руководствуется поэлементарной стратегией ассоциативирования, при которой реакция может представлять собой некий отдельный признак, класс (подкласс) слова-стимула, при этом происходит анализ взаимосвязи стимула с другими ситуациями. Эти данные подтверждают общую теорию о взаимодействии левого и правого полушарий при восприятии получаемой информации. Также представляют интерес исследования О.П.Траченко, которая выявила когнитивные способности с помощью АЭ. Согласно полученным в этом исследовании результатам, «у испытуемых с доминантным левым полушарием чаще возникали синтагматические реакции, тогда как испытуемые, у которых доминирует правое полушарие, давали преимущественно парадигматические реакции, хотя и не так часто. А также, что особенно интересно, на наш взгляд, у таких испытуемых возникали ответы совершенно особого типа, которые устанавливали связи не между словами, а скорее между предметами. Например, асфальт-дорога, город-дома,

чашка- блюдец. Такие данные, подтверждают теорию о целостном, глобальном отражении действительности, и образных отношениях между словами. (О.П.Траченко «Когнитивные способности людей в зависимости от типа доминирования полушарий»). Кроме того, невозможно отразить всё разнообразие не только типичных частотных, но и отдельных единичных реакций в делении их на синтагматические и парадигматические, если подходить с лингвистической точки зрения. Е.В. Демина в своей диссертации упоминает концепцию Р. Ромметвейта (1968), который разграничил собственно лингвистические ассоциации, куда включены синтагматические и парадигматические ассоциации, и экстралингвистические, представляющие собой взаимодействие денотата (или сигнификата) слова-стимула с другими объектами реального мира (или точнее отражение этого взаимодействия сознанием). Таким образом, поскольку восприятие действительности у индивидов с преобладающим левым полушарием и у индивидов с преобладающим правым полушарием различается, и различается в контексте непосредственности, цельности, синтетичности восприятия, или же расчленённости, аналитичности, опосредованности «особым агентом» второй сигнальной системы – слова, то, основываясь на подобном положении, а также учитывая особенности социолингвистической и грамматической типологии ассоциативных реакций, мы имеем основание предположить, что ассоциативные реакции также будут различаться у «мыслителей» и «художников». В связи с этим, после проведения свободного АЭ, где нашим испытуемым было предложено дать ассоциации на (см. диссертацию). Не вызвал особого удивления тот факт, что среди «мыслителей» наблюдалось большее количество вербальных ассоциаций, а у «художников» наоборот образных. Но подробный анализ выявил некоторые качественные отличия этих ассоциаций у тех испытуемых, которые по описанию имеют более 2 баллов (т.е. это либо «мыслители» либо «смешанный тип»). Они если и выбирали образные ассоциации то это, в большинстве своем, были, на наш взгляд, достаточно стандартные и привычные примеры. (см. диссертацию) Кремль, матрешка, Путин, пряник, валенок, хохлома; (см. диссертацию) Биг Бэн, Оксфорд, консерватизм, вежливость, международный. Тогда как у тех, кто по описанию имел низкий балл (2 или меньше), а по узнаванию 4 или больше, (т.е. преимущественно «художники» либо смешанный тип) мы можем найти очень интересные и неординарные реакции. (см. диссертацию) буквиЦы, дедуля с баяном, алкоголизм в стране, паутинка; (см. диссертацию) недостаток, объединение, американские горки, старушка, что-то мягкое. Такие ассоциации могут говорить, на наш взгляд, об особом, глубоко субъектив-

ном и, на первый взгляд не связанным с лингвистической стороной этих словосочетаний подходе. Но если посмотреть на эти результаты глазами «художника», который в своем воображении рождает новые образы, связанные с возможно знакомыми и привычными понятиями, или наоборот, придает новое значение привычному слову или словосочетанию, порождая новые оттенки одного и того же слова, то он, таким образом, расширяет наш словарный запас.

Безусловно, больше и чаще всего язык обогащается за счет развития науки и техники т. к. появляется необходимость в назывании нового явления, научного открытия, терминов и т.д. Такие новые слова принято называть «номинативные неологизмы». Подобные нововведения, как правило, узкоспециальны и лишены эмоционально-экспрессивной окраски. Но достаточно большое количество неологизмов пришло в нашу речь именно благодаря писателям и поэтам, «художникам слова». Так, скажем, историк, публицист и поэт Николай Карамзин придумал такие слова, как «впечатление», «влияние», «трогательный», «занимательный», «моральный», «сосредоточить», «эпоха», «промышленность», «катастрофа». Один из основоположников русского футуризма Велемир Хлебников ввел в использование слова «летчик», «изнеможденный». Поэт Игорь Северянин заменил слово «аэроплан» более привычным для современного человека словом «самолет», а бесталанных людей именно он называл «бездарями». Разумеется, не все изобретенные писателями и поэтами слова вошли в наш лексикон. Авторы и не ставили перед собой таких целей. В основе создания таких слов, называемых «индивидуально-стилистическими неологизмами» лежит, прежде всего, стремление дать образное описание предмета, или передать впечатление от какого либо события или выразить свое к нему отношение, в том числе и рожденными в процессе ассоциациями. Вот несколько подобных примеров:

- «огнезвездный океан» (Г.Р.Державин);*
- «громкокипящий кубок» (Ф.И.Тютчев);*
- «непогодная полночь» (А.А.Блок);*
- «огнекистые веточки бузины» (М.И.Цветаева);*
- «озлатонивить» (С.А.Есенин);*
- «декабрь» (В.В.Маяковский).*

Такие потрясающе красивые слова и выражения могли быть рождены только благодаря сильным чувствам и эмоциям и вызывают, на наш взгляд, огромное количество ассоциативных реакций.

3.2 Результаты исследования индивидуально-типологических особенностей перевода

После того, как экспериментальное исследование было проведено и были получены и оценены результаты этого исследования, данные были обработаны с помощью корреляционного и факторного анализов Спирмена и Пирсона. Кроме того, был проведён погрупповой анализ по методу Краске-Уоллеса между всеми образовавшимися у нас группами, и анализ по методу Манна-Уитни между группами попарно. (Все анализы были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS for Windows).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мы имеем достаточно выраженные корреляционные связи как между субтестами внутри одного теста (тест Векслера), так и между разными тестами. Например: между отдельными вербальными субтестами методики Векслера, наблюдаются отдельные корреляционные связи. Скажем самые, на наш взгляд, характерные для определения «вербального» интеллекта субтесты «Осведомлённость», «Понятливость» и «Словарный» имеют ярко выраженные значимые связи. «Осведомлённость» значимо связана с «Понятливостью» (*здесь и далее указаны корреляции со шкальными оценками, как по методике Векслера, так и по авторским методикам*) (0,404** см. примечание*) и со «Словарным» (0,422**), кроме того, все вербальные субтесты значимо связаны Вербальным IQ: «Осведомлённость» - (0,661**); «Понятливость» - (0,683**); «Арифметический» - (0,617**); «Сходство» - (0,650**); «Повторение цифр» - (0,616**); «Словарный» - (0,594**).

Между отдельными невербальными субтестами также наблюдаются корреляционные связи. Субтест «Недостающие детали» значимо связан с субтестами «Последовательные картинки» (0,388**); «Складывание фигур» (0,152*).

Все невербальные тесты также связаны Невербальным IQ: «Шифровка» - (0,436**); «Недостающие детали» - (0,641**); «Кубики Коса» - (0,415**); «Последовательные картинки» - (0,535**); «Складывание фигур» - (0,521**).

С другой стороны, мы видим, что вербальные и невербальные тесты в большинстве своём не связаны между собой.

Например, «Понятливость» по отношению к невербальному субтесту «Недостающие детали» имеет показатель - (-0,003); к «Шифровке» - 0,148; к «Кубикам Коса» - 0,019; к «Последовательным картинкам» - 0,035; к «Складыванию фигур» - 0,082 и в целом к Невербальному IQ - 0,078.

Хотя, надо признать, что некоторые вербальные субтесты коррелируют с

некоторыми невербальными и в целом с невербальным интеллектом.

Однако эти связи не очень значимы. Например, «Осведомлённость» связана с «Шифровкой» - (0,156*); с «Недостающими деталями» - (0,254**); с «Последовательными картинками» - (0,181*).

***Примечание:** значками * и ** отмечены значимые корреляции при $p < 0,05$ и $p < 0,01$ соответственно.

С Невербальным IQ в целом связаны следующие вербальные субтесты : «Осведомлённость» - (0,216**); «Арифметический» - (0,375**); «Сходство» - (0,363**); «Словарный» - (0,217**).

В свою очередь, невербальные тесты также связаны с вербальным IQ: , Шифровка» - (0,224**); «Последовательные картинки» - (0,185*) и «Складывание фигур» - (0,293**).

На наш взгляд такие корреляционные связи могут говорить о том, что невозможно провести четкий водораздел между вербальным и невербальным интеллектом, также как невозможно чётко разделить левое и правое полушария головного мозга по функциям. Мы можем лишь говорить о большем или меньшем влиянии того или иного полушария на функциональную деятельность мозга в целом. Точно также при выполнении отдельных задач, где необходимо наличие интеллекта, невозможно чётко отделить функции вербального и невербального интеллекта, мы можем говорить лишь о значении того или иного вида интеллекта для процесса выполнения определённого задания. Что, собственно, мы и увидели в результатах по тесту Векслера, в тех случаях, когда выполнялись задания вербальных тестов. Значение вербального интеллекта было значительно выше, в некоторых случаях более чем в 2 раза. Например, при выполнении теста «Словарный», связь с вербальным интеллектом - (0,594**); тогда как с невербальным - (0,217**). Такая же картина наблюдается и с другими вербальными субтестами: «Осведомлённость» - (0,661**) против (0,216**); «Понятливость» - (0,683**) против (0,078) и т.д. (см. таблицу в приложении).

Значение невербального интеллекта при выполнении невербальных субтестов также более существенно, чем вербального (см. таблицу).

Результаты исследования с помощью методики М.Н.Борисовой также представлены в этой таблице. Здесь мы видим, что ожидаемое нами отсутствие корреляционных связей между тестом на «Узнавание» и тестом на «Описание», подтверждает положение И.П.Павлова, М.Н.Борисовой, Э.А.Голубевой, М.К.Кабардова, Н.Я.Большуновой и др. о дифференцированном подходе «художников» и «мыслителей» к восприятию и пониманию действительности (0,014).

Кроме того, если мы посмотрим на связи методики М.Н.Борисовой и отдельных субтестов Векслера, мы также увидим подтверждение данного положения. Так, наблюдаются высокие корреляционные связи между тестом М.Н.Борисовой на «Описание» и всеми вербальными тестами Векслера. Например: «Описание» коррелирует с «Осведомлённостью» - (0,391**); «Понятливостью» - (0,393**); «Арифметическим» - (0,289**); «Сходство» (0,391**); «Повторение цифр» - (0,342**); «Словарным» - (0,418**).

С вербальным интеллектом «Описание» коррелирует на уровне – (0,567**). С другой стороны, практически отсутствуют корреляционные связи теста на «Описание» с невербальными тестами Векслера. Например: с тестом «Недостающие детали» - (0,06); «Кубики Коса» - (-0,059); «Последовательные картинки» - (0,13). Исключение составляет лишь субтест «Шифровка» - (0,207**), хотя и здесь, как мы видим, корреляция не высока. С невербальным интеллектом корреляция также невысока – (0,160*).

Тест на «Узнавание» имеет не очень высокие корреляционные связи с невербальным интеллектом в целом – (0,262**) и с отдельными невербальными субтестами Векслера, за исключением, пожалуй, теста «Недостающие детали» - (0,323**), который, однако, на наш взгляд, является самым характерным отображением невербальных способностей (зрительная память) индивида.

Результаты авторских языковых методик также представляют интерес, как с точки зрения корреляционных связей между ними, так и с другими валидными тестами, такими, как тест Векслера и методика М.Н.Борисовой.

Итак, все проведённые нами тесты также можно условно разделить на **вербальные** и **невербальные**. Если мы посмотрим на внутрикорреляционные связи, то мы увидим весьма высокие связи между так называемыми «вербальными» тестами.

Так (см. диссертацию) коррелирует с (см. диссертацию) на очень высоком уровне – (0,708**), что в принципе ожидаемо, так как выполнение этих заданий востребует одинаковых способностей. Также наблюдаются высокие связи с тестом (см. диссертацию) – (0,313**) и (см. диссертацию) - (0,385**).

Если же говорить о корреляционных связях между авторскими языковыми методиками и тестами Векслера и М.Н.Борисовой, то мы также видим, что существуют достаточно высокие связи между тестами названными «вербальными», такими как (см. диссертацию) и вербальными тестами Векслера.

Например: (см. диссертацию) коррелирует с «Осведомлённостью» -

(0,261**); «Понятливостью» - (0,364**); «Арифметический» - (0,242**); «Сходство» - (0,246**); «Словарный» - (0,350**); «Повторение цифр» - (0,390**).

(см. диссертацию) также имеет высокие корреляционные связи со всеми вербальными тестами Векслера: «Осведомлённость» - (0,351**); «Понятливость» - (0,334**); «Арифметический» - (0,317**); «Сходство» - (0,284**); «Повторение цифр» - (0,420**); «Словарный» - (0,385**).

С Вербальным интеллектом в целом эти две методики коррелируют на уровне (0,471**) - (см. диссертацию) и (0,541**) - (см. диссертацию) соответственно.

С другой стороны, между всеми выше перечисленными методиками и Невербальными тестами Векслера и Невербальным интеллектом связей, как правило, не наблюдается: (см. диссертацию)

Что же касается авторских тестов, отнесённых нами к невербальным, то корреляционные связи между ними и невербальными тестами Векслера также наблюдаются, хотя и на менее высоком уровне, нежели в вербальной группе тестов. Так, например, (см. диссертацию) имеет достаточно высокие связи с наиболее характерным, как мы уже выше упоминали, тестом для невербального интеллекта «Недостающие детали» - (0,317**); а также с другими невербальными субтестами хоть и на менее высоком уровне: «Последовательные картинки» - (0,178*), «Невербальным интеллектом» - (0,157*).

Очень интересные статистические связи мы можем наблюдать в отношении корреляций между авторскими «вербальными» тестами и тестом М.Н.Борисовой на «Описание», который, как мы знаем, предполагает наличие высоких вербальных способностей. Абсолютно все вербальные тесты имеют корреляционные связи на высоком уровне с тестом «Описание»: (см. диссертацию). Даже такие сложные для анализа методики как Ассоциативные реакции, которые мы с некоторой долей вольности и допущением поделили на «образные» и «вербальные», также коррелируют с методикой М.Н.Борисовой. Например: (см. диссертацию).

В невербальной группе авторских тестов также имеются значимые связи с тестом М.Н.Борисовой на «Узнавание», характеризующим, в свою очередь, невербальные способности. Так, (см. диссертацию).

Что касается обратных связей, т.е. между авторскими вербальными тестами и «Узнаванием» или «Описанием» и группой невербальных тестов, то, согласно нашим данным, их нет. Например: (см. диссертацию)

Таким образом, мы можем наблюдать отчётливое деление полученных данных на две группы. С одной стороны, это показатели, характеризующие вербальный интеллект, с другой стороны – невербальный интеллект.

Результаты проведённого нами факторного анализа по методу Спирмена обнаруживают наличие двух факторов. Согласно полученным данным, которые говорят о том, (см. диссертацию)

После вращения по методу Варимакс с нормализацией Кайзера наблюдаемая картина не изменилась, а стала ещё нагляднее: (см. диссертацию)

Учитывая тот факт, что в результате проведённого нами исследования были выделены 5 групп (см. выше), мы провели погрупповой анализ по методу Краскелла-Уоллеса с целью выявления достоверных различий между всеми пятью группами, и по методу Манна-Уитни для выявления различий между двумя отдельными группами. Поскольку нас интересовали различия, прежде всего, между двумя группами, условно названными нами «художники» и «мыслители», мы представляем таблицу с результатами анализа по методике Манна-Уитни: (см. таблицу в диссертации)

Здесь мы видим, что представленные данные средних значений по группам указывают на наличие достоверных различий практически по всем показателям. Кроме того, большая часть средних значений достигает весьма высокого уровня значимости ($p \leq 0,01$). Сюда входят все субтесты вербальной направленности: «Осведомлённость» [0]; «Понятливость» [0]; «Арифметический» [0,009]; «Сходство» [0]; «Повторение цифр» [0]; «Словарный» [0,012]; «Вербальный IQ» [0]; «Общая оценка Вербального интеллекта» [0]; «Описание» [0]; (см. диссертацию)

Что же касается различий между этими двумя группами в области невербального интеллекта, здесь мы можем отметить также различие по средним групповым значениям по большинству показателей. Следует отметить, что различие между группами в случае с субтестами «Шифровка» и «Складывание фигур» не является значительным. Эти различия в средних значениях оказались даже в пользу «мыслителей» т.е. у «художников» среднее значение по «Шифровке» - 11,8, а у «мыслителей» - 12; по «Складыванию фигур» у «художников» 8,4, а у «мыслителей» - 9,6. Такое соотношение средних значений можно объяснить тем, что выполнение этих субтестов востребует, на наш взгляд, не только невербального интеллекта, но и логической способности в последовательности действий, аналитичности («Складывание фигур»); оперирование с цифрами («Шифровка»). В тех же тестах, где наиболее характерно проявление невербального интеллекта, «Недостающие детали», «Узнавание» (по М.Н.Борисовой), а также некоторых авторских языковых тестах мы видим, что среднее значение достигает достаточно высокого уровня значимости.

Как мы уже не раз упоминали, по результатам нашего исследования нам

удалось выделить 5 групп. Одну из этих групп мы назвали «Смешанный тип». Как правило, при любом исследовании, где выявляются крайние типы, существует и некий средний тип, который часто является более многочисленным, нежели крайние. В нашем случае, этот средний (смешанный) тип оказался более многочисленным и по всем показателям должен представлять именно средние качественные характеристики. Для того чтобы это увидеть, мы представляем диаграмму, которая была построена на основе средних значений по трём группам: «художники», «мыслители», «смешанный тип»: (см. диссертацию).

Здесь мы видим, что практически по всем показателям смешанный тип находится посередине между двумя крайними типами. Исключение, пожалуй, составляют только 4 показателя из 46. Это невербальный субтест Векслера «Шифровка», причём как по балльному критерию подсчёта, так и по шкальному: «Смешанный тип» - 63,8 в отличие от «художников» (61,5) и «мыслителей» (62,9) по балльному критерию; и 12,3 против 11,8 и 12 по шкальному критерию соответственно. Подобную картину мы можем наблюдать и в случае с «Невербальным IQ». Здесь у «Смешанного типа» среднее значение 113,6, что несколько больше, чем у «художников» 112,4 и «мыслителей» 110,4. Подобную картину, мы можем наблюдать и в случае с показателем невербального интеллекта: «Смешанный тип» - 180,4; «художники» - 176,1; «мыслители» - 178,3. Подобную картину можно объяснить следующим образом. Как мы уже упоминали, деление на группы нами было произведено в соответствии с результатами теста М.Н.Борисовой. Здесь, как мы видим, несоответствий нет. Что же касается отдельных субтестов Векслера, различия в качественных характеристиках групп, тем более при таком небольшом проценте (4 из 46), на наш взгляд, вполне допустимы. Кроме того несоответствия неслучайно выявились именно в области показателей невербального интеллекта. Дело в том, что мы, как уже было сказано выше, проводили наше исследование на базе Новосибирской Архитектурно-художественной Академии. Большая часть студентов, в силу своей профессиональной направленности больше предрасположена к художественному типу мышления, а, значит, невербальный интеллект, даже у представителей среднего (смешанного) типа более развит, нежели вербальный.

Это же касается представителей крайних типов, т.е. «художников» и «мыслителей», поскольку, даже, несмотря на более развитые качественные характеристики вербального интеллекта, группа «мыслителей» всё же обладает, в силу профессиональной специфики учебного заведения, достаточно развитыми художественными способностями. Это, на наш взгляд,

объясняет недостаточно чёткие различия в невербальной области. С другой стороны, испытуемые, у которых вербальные способности преобладают, выглядят особенно ярко на этом фоне. Кроме того, вербальный интеллект, возможно более свойственен человеку, в силу своей способности воспринимать окружающий мир посредством знаковых систем (слово).

Однако, результаты погруппового анализа по методу Краскелла-Уоллеса представляют еще одну интересную тенденцию. Мы заметили, что результаты по авторским экспериментальным языковым методикам, отнесенным нами к вербальным у «мыслителей» больше чем в два раза превышают результаты по тем же методикам у «художников». Перевод английской фразы: «мыслители» – 3,2 против 0,85 у «художников»; перевод русской фразы: «мыслители» – 3,4 против 0,85 у «художников»; даже результаты, как мы видим, практически идентичны. По всем остальным методикам разница варьируется от 0,6 до 1. По методике (см. диссертацию) разница составляет 1,8 в пользу «мыслителей». Эта тенденция подтверждается и в случае других использованных в нашем исследовании уже валидных методик: тест Векслера и методика М.Н.Борисовой. Например: «описание» по Борисовой 4,2 у «мыслителей» против 1,06 у «художников». «Узнавание» по Борисовой 4,5 у «художников» против 1,9 у «мыслителей». Большинство вербальных субтестов Векслера имеют такую же картину (разница в пользу «мыслителей» от 1,06 («сходство»), до 3,7 («повторение цифр»)). В невербальных субтестах ситуация обратная, хотя надо отметить, что разница там не такая существенная (от 0,5 («последовательные картинки»), до 1,5 («недостающие детали»)). Но интерес представляют результаты в тех субтестах, которые на наш взгляд нельзя отнести однозначно ни к вербальным ни к невербальным. Например, разница в субтесте «шифровка» - 0,2; в субтесте «кубики Коса» - 0,54. Здесь, мы хотели бы еще раз уточнить, речь идет не о самих результатах, они достаточно предсказуемы, а о тенденции. При выполнении однозначно вербальных заданий результаты у «мыслителей» выше и наоборот. Но если речь идет о таких заданиях, где нет исключительной роли ни вербального, ни невербального интеллекта, или же просто о некотором снижении, если так можно выразиться, главенствующей роли того или иного интеллекта, здесь мы видим нивелирование разницы в результатах. Т.е. даже яркие представители обеих групп пользуясь сильными сторонами именно своей натуры, могут одинаково успешно выполнять подобные задания. На наш взгляд, данная тенденция как раз подтверждает уже упомянутое нами выше положение Б.М.Теплова о компенсации одних способностей другими. Напомним: «Одной из важнейших особенностей психики

человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость одной способности вовсе не исключает возможности выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью». Из чего следует: «...не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» (Б.М.Теплов «Проблема индивидуальных различий» [способности и одаренность] М.:1961., с.9-20). Последнее утверждение подтверждается нашими результатами характеризующими группу испытуемых, которую мы назвали «одинаково высокие» куда вошли представители с одинаково хорошо развитым вербальным и невербальным интеллектом и где результаты по всем показателям выше, нежели у отдельно взятых «мыслителей» и «художников».

Для более четкого подтверждения данного положения, мы решили отобрать наиболее ярких представителей «художников» и «мыслителей». Критериями подобного отбора, мы посчитали наиболее характерную, на наш взгляд, методику, позволяющие выявить самые явные признаки каждой из групп, это методика М.Н. Борисовой. Мы решили отобрать тех, у кого максимально возможные 5 баллов по узнаванию и минимальные 0 или 1 балл по описанию для «художников»; и также максимальные 5 или 4 балла по описанию и минимальные от 1 до 3-х баллов по узнаванию для «мыслителей». В результате, мы получили группу из 10 «мыслителей» и 10 «художников». Полученные данные были обработаны по методике Манна-Уитни и здесь мы представляем результаты этого анализа: (см.диссертацию).

Здесь мы видим, что представленные данные по группам указывают на наличие достоверных различий исключительно по тем показателям о которых мы уже упоминали выше, т. е. по тем тестам, выполнение которых востребует практически исключительно вербальный или наоборот невербальный интеллект. Там же где недостающая способность компенсируется другой, высокоразвитой у испытуемого различий мы практически не видим: Переводы фразеологизмов, все ассоциативные реакции; субтесты Векслера [арифметический, шифровка, кубики Коса].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненная работа включает в себя две составляющие:

1. Теоретическое исследование, посвящённое осмыслению и анализу имеющейся в научной литературе информации о проблеме способностей человека в общем, и языковых способностей в частности;

2. Экспериментально-исследовательская часть, направленная на выявление индивидуально-типологических особенностей перевода как проявления языковых способностей человека.

Теоретическое исследование, в свою очередь, включает две части. Первая часть посвящена системному анализу отечественных и зарубежных подходов к исследованию проблемы способностей. Было показано, что основным вопросом в понимании феномена способностей является вопрос об их происхождении. Как известно, существуют два основных подхода к пониманию происхождения способностей человека: один – биогенетический, второй – социогенетический. Странники биологического подхода основываются на генетической, наследственной теории происхождения способностей. Сюда же правомерно будет отнести сторонников теории врождённости способностей.

Приверженцы теории социального развития способностей говорят о приоритетности влияния среды и воспитания на формирование способностей. Анализ подобных теоретических положений позволил:

1. дифференцировать научные подходы к исследованию способностей в зависимости от областей науки, которые изучают данный вопрос (психология, психофизиология, физиология);

2. уточнить актуальные для данной работы психологические и физиологические понятия, такие как: «способность», «общие и специальные способности», «задатки», «наследственное», «врождённое», «приобретённое», «биологическое», «социальное», «IQ»;

3. определить психологические подходы к исследованию способностей. Во второй части теоретического исследования:

1. были разведены такие понятия, как «Языковая способность» и «Способность к изучению иностранных языков»;

2. проанализированы различные подходы к изучению иностранных языков;

3. намечены подходы к описанию индивидуально-типических особенностей способностей к восприятию и пониманию иностранного языка по-

средством перевода разноуровневых (слово, фраза, текст) языковых конструкций;

4. определены психологические и психофизиологические категории, влияющие на индивидуальные особенности понимания и восприятия иностранных языковых конструкций (межполушарная деятельность головного мозга, свойства нервной системы, специально-человеческие типы ВНД, свойства памяти, чувство языка и др.).

Анализ теоретической части работы позволил определить пути, по которым должен был проводиться экспериментальный этап. В рамках этого этапа были проведены следующие исследования:

1. определён IQ участников эксперимента (как вербальный, так и невербальный);

2. выявлена взаимосвязь типов вербального и невербального интеллекта со специально-человеческими типами ВНД (по И.П.Павлову);

3. разработаны авторские языковые методики, позволяющие выявить индивидуально-типические особенности способностей к изучению иностранного языка, а также способы и стратегию перевода иностранных языковых конструкций;

4. установлена взаимосвязь индивидуально-типических способов понимания и восприятия иностранного языка с типами интеллекта и со специально-человеческими типами ВНД (по И.П.Павлову).

Анализ результатов проведённого экспериментального исследования позволил:

- установить, что принадлежность индивида к различным специально-человеческим типам ВНД (по И.П.Павлову) обуславливает способы, методы и стратегии такого вида деятельности, как понимание и восприятие иностранного языка посредством перевода иноязычных языковых конструкций. Эти способы и стратегии выражаются в том, что представители «художественного» типа при переводе языковых конструкций, действуют интуитивно, руководствуются целостным, синтетическим восприятием предложенной им языковой конструкции, не обращаясь к анализу логических и грамматических закономерностей языка. При переводе незнакомых иноязычных фраз и выражений находят в большинстве своём часто яркие, образные, но несоответствующие эквиваленты, имеющие часто совершенно другое значение. Кроме того, эти варианты часто характеризуются субъективностью восприятия, не учитывающие объективные лингвистические и грамматические признаки. При невозможности по каким-либо причинам решить поставленную перед ними задачу или недостаточном её понимании

легко отказываются от выполнения подобного задания.

Представители «мыслительного» типа при переводе языковых конструкций обращают внимание, прежде всего, на объективные грамматические критерии языка, пытаются анализировать разные варианты решения задачи, не стремясь к быстрому результату. При решении незнакомой задачи пытаются найти те детали, которые могут являться аналогами уже знакомых конструкций и таким образом подпадать под определённые лингвистические правила. Принимая то или иное решение, как правило, могут объяснить, почему оно было принято и на каких основаниях. Редко отказываются от решения поставленной перед ними задачи;

- выявить приоритетность вербального интеллекта и «мыслительного» типа по СЧТ ВНД по И.П.Павлову в решении лингвистических задач, особенно если эти задачи не имеют однозначного решения и являются неизвестными для реципиента;

- выявить взаимосвязь между уровнем вербального интеллекта, специально-человеческими типами ВНД и индивидуально-типическими особенностями способностей к изучению иностранных языков. Показано, что чем выше уровень вербального интеллекта, тем выше результаты по методике «Описание» (по М.Н.Борисовой) и качественнее выполняются действия по переводу языковых конструкций. И наоборот, чем ниже уровень вербального интеллекта, тем хуже результаты по методике «Описание» (по М.Н.Борисовой) и по переводу иноязычных языковых конструкций.

- выявить компенсаторность одних способностей за счет других при выполнении деятельности по переводу языковых конструкций.

С другой стороны, высокий уровень невербального интеллекта меньше связан с возможностью успешного выполнения лингвистических задач. Исключение составляют те испытуемые, у которых достаточно хорошо развит как вербальный, так и невербальный интеллект (группа «одинаково высокие» N 18). Однако результаты этой группы свидетельствуют о том, что наличие высокого невербального интеллекта точно также как и хорошо развитой первой сигнальной системы повышают качество выполнения лингвистических задач. Средние значения у представителей этой группы по всем «вербальным» авторским тестам выше или на том же уровне, чем у любой из выделенных нами групп, включая «мыслителей».

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Подтверждено, что способности к изучению иностранных языков – это индивидуально-психологические особенности, обусловленные определен-

ными природными задатками, такими как: соотношение I и II сигнальных систем, характер межполушарного взаимодействия мозга и др.

2. Подтверждено, что качественный результат выполнения деятельности, по переводу иноязычных языковых конструкций обусловлен различным соотношением индивидуально-психологических особенностей языковых способностей человека.

3. Обнаружено, что типы ЯС (когнитивно-лингвистический, коммуникативно-речевой и смешанный) определяют индивидуальный стиль, стратегию, способы выполнения такого вида деятельности, как перевод иноязычных языковых конструкций.

4. Подтверждено, что при выполнении заданий на перевод языковых конструкций где нет однозначного преимущества в способностях того или иного типа ЯС, представители обоих типов выполняют задание одинаково успешно, что подтверждает положение Б.М.Теплова о компенсации одних способностей другими.

5. Выявлено, что учащиеся с преобладанием второй сигнальной системы лучше и качественнее выполняют деятельность по переводу таких иноязычных языковых конструкций, где необходим приоритет именно вербального интеллекта. Однако стоит заметить, что подобный результат объясняется не только фактором наличия определенных природных задатков. Это доказано результатами группы испытуемых, у которых обе сигнальные системы развиты одинаково хорошо (см. выше). На наш взгляд подобную ситуацию можно объяснить также и другими причинами:

- методика преподавания иностранного языка в школе по-прежнему ориентирована на традиционный грамматико-переводной метод, который не учитывает индивидуальные особенности учащихся;
- фактор личности учителя, который мог негативно повлиять на качество полученных знаний и на сам предмет в целом;
- многочисленные субъективные (личные) факторы, проявившиеся в момент выполнения заданий.

В целом, надо отметить, что результаты, полученные в ходе исследования, связаны со способностью учащихся переводить определенные языковые конструкции. И, несмотря на попытку авторов учесть все факторы, связанные с неоднородностью знаний учащихся по иностранному языку, те авторские методики, которые были применены в данном исследовании, остаются всё же авторскими и требуют определенной доработки и корректировки для достижения определенного уровня надёжности и валидности. Поэтому перспектива исследования связана, прежде всего, с разработкой

методик, направленных на изучение специфики восприятия различных структур иностранного языка. Кроме того, тщательной проработки требует вопрос особенностей выполнения различных видов деятельности в процессе изучения иностранного языка в онтогенезе, поскольку диагностика способностей к изучению иностранного языка в перспективе должна быть ориентирована на работу с различными возрастными категориями испытуемых.

Полученные данные имеют значение для развития дифференциального подхода к изучению нормы с учётом функциональных асимметрий работы мозга человека. Результаты исследований могут быть использованы при решении дифференциально-диагностических задач, при проведении профориентационных мероприятий, и, главное, при выстраивании курсов личностно-ориентированного обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аввакумова Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет) дис. канд. филол. наук. / Евгения Александровна Аввакумова Кемерово, 2002. 171с.
2. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полорольевых стереотипов./ В.С. Агеев. - Вопросы психологии, 1987 г., № 2, С. 152 – 158.
3. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16,5 или 3? Критерии параметрической парадигмы / Г.Ю. Айзенк Иностранная психология.1993. Т1. №2. С.9 – 23.
4. Акимова М.К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей. / М.К. Акимова. - Вопросы психологии, № 3, 1980 г., С. 101 – 108.
5. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Н.А. Аминов. - Вопросы психологии. 1988. № 5. С.71 – 77.
6. Ананьев Б.Г. Избранные труды. В 2-х т.Т1.230с.; Т2.287с. / Б.Г. Ананьев.- М.: Педагогика, 1980.
7. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Б.Г. Ананьев. - Вопросы психологии. 1968. № 6. С.21 – 33.
8. Анастаси А. Дифференциальная психология. В кн.: Психология индивидуальных различий. Тексты/ А. Анастаси.- М.: Изд-во МГУ, 1982. с.8 -14.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование. Под редакцией и предисловием К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. /А. Анастаси.- М.: Педагогика, 1982. Кн. 1 -320с; Кн. 2-336с.
10. Арнаудов М. Психология литературного творчества. /М. Арнаудов. - М., 1970. 654с.
11. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. / В.А. Артёмов - М., 1969. - Гл.IX: Произвольное и произвольное, осознанное и неосознанное в учении иностранным языкам. - С. 166 – 175.
12. Артемьева Т.И. Методический аспект проблемы способностей. / Т.И. Артемьева. - М.: Наука, 1977. 184с.
13. Арцишевская Е.В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями. Дисс. канд. психол. наук./ Елена Владимировна Арцишевская. М.: 2008. 179с.
14. Ахутина Т.В. Исследование речевого мышления в психолингвистике./ Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская. - М.: Наука 1985; 241с.

15. Бархударов Л.С. Язык и перевод. / Л.С. Бархударов. - М.: Международные отношения 1975.- 240 с.
16. Балли Ш . Французская стилистика./ Ш.Балли . – М.: Эдиториал УРСС, 2001г. 392 с.
17. Белянин В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: Флинта, 2002. – 226 с.
18. Беляев Б. В. «О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку»// Психология в обучении иностранному языку: Сб.статей./ Б. В.Беляев -М.,1967 (С.5-17).
19. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - 2-е изд. / Б. В. Беляев - М., 1965. - С. 27 -30; С.206 – 211.
20. Береснева, Н.И. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе) / Н.И.Береснёва, Л.А.Дубровская, И.Г.Овчинникова.- Пермь:1995. 128с.
21. Бехтерев В.М. Мозг и его деятельность. В.М. Бехтерев.- М.-Л.: Госиздат, 1928.327с.
22. Бине А. Измерение умственных способностей. Под редакцией Вал. Л.Лукова, Вл.А.Лукова, с послесловием Вл.А.Лукова./ А. Бине.- Спб.Союз. 1998. 432с.
23. Богомазов, Г.М. Соотношение понятий чутье языка, чувство языка языковая компетенция, языковая способность./ Г.М. Богомазов. Вопросы психолингвистики. - № 6, 2007. – С. 33-39.
24. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей./ Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002.- 320 с.
25. Богоявленская, Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности / Д.Б.Богоявленская // Журнал высшей школы экономики Психология, Т 1, № 2, 2004. - С. 54-65.
26. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х томах Т1. 384с.; Т2. 391с. / И.А. Бодуэн де Куртенэ – М., – 1963.
27. Божович Е.Д., Учителю о языковой компетенции школьника / Е.Д.Божович. – М. – Воронеж, 2002. – 286 с. (С. 98).
28. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач./ Е.Д.Божович. - Вопросы психологии, № 4, 1988 г., С. 70 – 78.
29. Большунова Н.Я. Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру произвольной-произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем. Дис. ... канд. психол. наук./ Наталья Яковлевна Большунова М., 1981.

30. Борисова М.Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем. В кн.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. /М.Н. Борисова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С.307 – 332.
31. Введенский Н.Е. Избранные произведения. /Н.Е. Введенский . - М.: Медгиз, 1952. 699с.
32. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристики двуязычия (билингвизма)./ Е.М. – Верещагин. - М.,1968. 168с.
33. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. - М., - 2001. - 224 с.
34. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. - М.: Лабиринт, 1996.- 415 с.
35. Выготский, Л.С. Собрание сочинений; В 6-ти т./ Л.С. Выготский –М., Педагогика, 1983, т2.
36. Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. - М.,1982. - т2- С.202 -203; С.264 – 266.
37. Гаспаров Б.М. «Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования/ Новое литературное обозрение./ Б.М. Гаспаров. - М. 1996г. 352с.
38. Гальперин П.Я. К психологии изучения иностранного языка// Науч.-метод. Конф. По вопр. Обуч. Иностр. яз. Высш. шк./ П.Я. Гальперин.- М., 1967. - С. 60 – 63.
39. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия./ Ф. Гальтон. - М.: Мысль, 1996. 269с.
40. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. В кн.: Психология мышления. под ред. А.М.Матюшкина./ - Дж. Гилфорд . - М.: Прогресс. 1965, С.433-456.
41. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология памяти (хрестоматия). под ред. Гиппенрейтер Ю.Б./ Ю.Б. Гиппенрейтер ., В.Я. Романова . - Аст. 2008. 656с.
42. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии./Ю.Б. Гиппенрейтер., В.Я. Романова . - Аст, Астрель 2008. 720с.
43. Голубева Э А. Способности. Личность. Индивидуальность/ Э.А. Голубева. - Дубна: ФЕНИКС+, 2005. – 512 с.
44. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей. К 90-летию Б.М.Теплова // Э.А. Голубева. - Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 18 – 30.
45. Голубева Э.А. Изучение эмоциональности в контексте типологической теории И.П. Павлова. Материалы международной советско-американской конференции памяти П.К.Анохина «Эмоции и поведение: системный подход»./ Э.А. Голубева, Н.А. Аминов, В.В. Печенков, В.В. Суворова. - М., 1984.

46. Голубева Э.А. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Э.А. Голубева, Изюмова С.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Матова М.А., Печенков В.В., Суворова В.В., Тихомирова И.В., Туровская З.Г., Юсим Е.Д. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 132 – 140.

47. Голубева Э.А. Типы способностей и их природных предпосылок. В кн. Ежегодник Российского психол. Общ.. Психология и её приложения. Т. 9. Вып. 2. /Э.А. Голубева, М.К. Кабардов М., 2002. С. 129 – 131.

48. Гоноболин Ф.Н. Педагогические способности и их классификация. В кн.: Материалы конференции по проблеме способностей./ Ф.Н. Гоноболин М., 1970. С. 91 – 94.

49. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента./ Е. И. Горошко . - М.-Харьков: Ра-Каравелла, 2001. - 320с.

50. Гохлернер М.М. Психологический механизм чувства языка. / М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер. Вопросы психологии. № 4, 1983 г., С. 137 – 142.

51. Гумбольдт В.Ф. Избранные труды по языкознанию./ В.Ф. Гумбольдт - М.: Прогресс, 1984.- 400 с.

52. Гусева Е.П. Психофизиологическое изучение музыкальных способностей. В кн.: Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Под ред. Э.А.Голубевой./ Е.П. Гусева .- Дубна: Феникс, 1997. С. 231 – 258.

53. Демина Е.В. Индивидуально-психологические особенности способностей человека. Дис. ...канд. психол. Наук. Новосибирск./Екатерина Викторовна Демина Изд-во НГУ. 2008. 231с.

54. Дружинин В.Н. «Психология общих способностей»/В.Н. Дружинин – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.: [Серия «Мас-тера психологии»].

55. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации./ Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. 159с.

56. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи// Н.И. Жинкин. Иностранные языки в школе. - 1965. - № 4. С. 2 – 11.

57. Зимняя И.А. Педагогическая психология./ И.А. Зимняя. Ростов на Дону, изд-во Феникс, 1997 г., 480 с.

58. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного)./ И.А. Зимняя. – М., 1989. 219с.

59. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе Текст. / И.А. Зимняя. М.: Просвещение, 1992.-222 с.

60.Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком/ И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев// Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: Сб.статей/ Под ред.

А.А.Миролюбова, Э.Ю.Сосенко. - М., 1971. - С.39 – 48.

61. Изюмова С.А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе // С.А. Изюмова. - Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 53 – 62.

62. Изюмова С.А. Опыт типологического исследования школьников с литературными и математическими способностями. В кн.: Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Отв. Ред. Э.А.Голубева. / С.А. Изюмова. - Дубна: Феникс, 1997. С. 319 – 342.

63. Изюмова С.А. Уровни памяти человека и их психофизиологические характеристики // С.А. Изюмова. - Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 110 – 118.

64. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (Индивидуально-типологический подход) / Мухамед Каншобиевич Кабардов. автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 52с.

65. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей. В кн.: Психологические и психофизиологические исследования речи. Отв. Ред. Т.Н.Ушакова./ М.К. Кабардов. - М.: Наука, 1985. С. 176 – 202.

66. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения). автореферат дис, канд. психол. наук./ Мухамед Каншобиевич Кабардов М.: МГУ, 1986. - 18 с.

67. Кабардов М.К. Типология языковых способностей. В кн.: Способности: к 100- летию со дня рождения Б.М. Теплова. Отв. Ред. Э.А.Голубева. / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская. - Дубна: Феникс, 1997. С. 259 – 288.

68. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34 – 49.

69. Кабардов, М.К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей./ М.К. Кабардов, М.А Матова.- Вопросы психологии, № 6, 1988 г., С. 106 – 115.

70. Кабардов, М.К. Система «Учитель – Метод – Ученик». Дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты// В сб. Доклады юбилейной научной сессии, посвящённой 85-летию психологического института им. Л.Г.Щукиной./ М.К. Кабардов. - М., 1999. С. 129 – 145.

71. Кант И. Соч. В 6 т. / И. Кант. - М.: Мысль, 1965.

72. Кепалайте А.П., Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций // А.П. Кепалайте, В.В. Суворова. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 140 – 147.

73. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А.

Ковшиков, В.П. Пухов. – М.: АСТ, 2007. – 328 с.

74. Комиссаров В.Н. «Теория перевода (лингвистические аспекты)»./ В.Н.Комиссаров М.: Высшая школа 1990. - 253с.

75. Кондратов А.М. Звуки и знаки./- А.М. Кондратов Издательство : Знание, 1978 г., 208 с.

76. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов./ Б.С. Котик. - Вопросы психологии. № 6. 1983 г., С. 114 – 119.

77. Краснов К.В. Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика»./ К.В.Краснов. –М.: ЭРА, 2004. – 80 с.

78. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий; под ред.Н.И.Чуприковой. - М.:Инст-т практ.псих., 1988.-416с.

79. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед.училищ./ В.А.Крутецкий -М.: Просвещение, 1980.-352с.

80. Кунин А.В.«Фразеология современного английского языка»./ А.В. Кунин М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996 - 381 с.[с.12].

81. Левочкина И.А. Проявление музыкальных способностей. В кн.: Способности и склонности: комплексные исследования. Под ред. Э.А.Голубевой./ И.А. Левочкина. - М.: Педагогика, 1989. С. 137 – 150.

82. Левочкина И.А. Психофизиологические особенности музыкально одарённых подростков // И.А. Левочкина. - Вопросы психологии. 1988.№ 4. С. 149 – 154.

83. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст./ Н.С. Лейтес . - М.: Педагогика, 1971. 280с.

84. Лейтес Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей. автореф. дис. канд. психол. Наук./ Натан Семенович Лейтес. 1970 г., 18 с.

85. Лейтес Н.С. Проблема общих способностей в возрастном аспекте./ Н.С. Лейтес. - Вопросы психологии. – 1969, № 2, С. 15-23.

86. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам// А.А. Леонтьев. - Русский язык за рубежом. - 1982. - № 4. - С. 48 -53.

87. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность./- А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение. 1969. 214с.

88. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А./ А.А. Леонтьев. – М.: 1991. – 360 с.

89. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке// Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сб.статей/ Под ред. А.А.Леонтьева, Н.Д.Зарубиной./ А.Н. Леонтьев. - М., 1977.

- С. 5 – 12.

90. Леонтьев А.Н. –Теплов Б.М. Дискуссия о проблеме способностей / А.Н. Леонтьев. Вопросы психологии.- 2003.- № 2.- С.5-32

91. Логопедия. Учебник для вузов. Под редакцией Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской/ . М.: «Владос». 1999. 680с.

92. Ломов Б.Ф. История и актуальные проблемы развития экспериментальной психологии в России. В кн.: История становления и развития экспериментальных психологических исследований в России. Отв. Ред. Б.Ф.Ломов, Е.А.Будилова, В.А.Кольцова./ Б.Ф. Ломов . - М.: Наука, 1990. С. 7 – 16.

93. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии./ Б.Ф. Ломов. - М., 1984. 441с.

94. Лурия А.Р. Язык и сознание. / А.Р. Лурия. - Ростов на Дону, 1998 г., 413 с.

95. Лурия А.Р., О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Хрестоматия по нейропсихологии. Под. ред. Е.Д.Хомской./ А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая - М.: 2004. С.111-115.

96. Мактамкулова Г.А. Возрастные и индивидуально-типические различия учащихся в усвоении иностранных языков. автореф. дис. ... канд. психол. наук./ Гульсим Арыстамбековна Мактамкулова. - М., 1996. 25с.

97. Манёров В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей. / В.Х. Манёров.- Вопросы психологии. № 1, 1990 г., С. 147 – 153.

98. Мартинович Г.А. Опыт комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента./ Г.А. Мартинович. - Вопросы психологии. № 2. 1993 г. С. 93 – 99.

99. Метельская Л.Н. Этнопсихолингвистические особенности восприятия художественного текста на иностранном языке/Л.Н.Метельская// Филологические науки в МГИМО: Сборник научных трудов. № 33 [48]./ Л.Н. Метельская. - М.: МГИМО-Университет, 2008.-С.34 – 40.

100. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография/ Н.В. Микляева.- Издательство «Академия Естествознания», 2010. 169с.

101. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека./ В.Д. Небылицын. - М.: Просвещение. 1966г. 384с.

102. Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // В.Д. Небылицын. Вопросы психологии. 1971. № 6.

103. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий./ В.Д. Небылицын. М., «Наука». 1976. 336 с.

104. Немов Р.С. Психология. В 3-х томах.Т.2./ Р.С. Немов. - М.,1999. 249с.
105. Павлов И.П. Полное собрание сочинений./ И.П. Павлов.- М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951 – 1952.
106. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению./ Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991 г., 223 с.
107. Пассов Е.И. Некоторые аспекты проблемы переноса речевых навыков и обучение иноязычной речи// Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку: Сб. статей/ Под ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой./ Е.И. Пассов. - М., 1972. - С. 72 – 81.
108. Печенков В.В. Проблема соотношения общих и специально человеческих типов высшей нервной деятельности и их психологических проявлений. В кн.: Способности и склонности: комплексные исследования. Под ред. Э.А.Голубевой./ В.В. Печенков. - М.: Педагогика,1989. С. 22 – 33.
109. Печёнков В.В. Соотношение общих и специально человеческих типов высшей нервной деятельности как проблема психофизиологии индивидуальных различий. автореф. дис. ...канд. психол. Наук./ Василий Васильевич Печенков. М.: МГУ, 1987 г., 27с .
110. Пиаже Ж. Избранные психологические труды./ Ж. Пиаже М., 1969. 660с.
111. Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста./ В.А. Пищальникова.- Изд-во НГУ. 1992г. 190с.
112. Полани Л. Личностные знания. / Л. Полани.- М.: Прогресс, 1985. 344с.
113. Попова, Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии /Т.В. Попова.- Москва, Флинта: 2006. 72с.
114. Попова Т.Г. «Культурологическая концепция перевода и проблемы межкультурной коммуникации». Иностранные языки в Высшей школе. Журнал. Выпуск 1 (16) 2011г./ Т.Г. Попова. - Издательство Рязанский ГУ имени С.А. Есенина. С. 62-66.
115. Психологический словарь. Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, и др.М.: Педагогика, 1983.
116. Ревзин И.И. «Основы машинного перевода»./ И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг.- М. 1964.
117. Рецкер Я.И. «О закономерных соответствиях при переводе на родной язык»// Вопросы теории методики учебного перевода: Сб. ст./ под ред. К.А.Ганшиной и И.В.Карпова./ Я.И. Рецкер - М. 1950.
118. Романовская Н.В. Когнитивная и языковая способность как детерминанта перевода: экспериментальное исследование./ Н.В. Романовская. - Издательство: Ин.-т языкознания РАН, 2003, 216 с.

119. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии./ С.Л. Рубинштейн. - М.: 1946г. 703с.
120. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т1.488с.; Т2.328с./ С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика,1989.
121. Сеченов И.М. Избранные произведения. В 2-х т. Редакция и послесловие Х.С.Коштыянца./ И.М. Сеченов. - М.: Изд-во АН СССР, 1952; 1956.
122. Сеченов, И.М. Физиология нервной системы. В четырёх томах. В пяти книгах. 1952 г./ И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Е. Введенский . - Изд-во Медгиз. 2320 с.
123. Смирнова – Бауэр Е.А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку. Монография// Е.А. Смирнова – Бауэр.- МГОУ, 2007. - 155 стр.
124. Степанова Л.П., Особенности работоспособности в условиях монотонной деятельности./Л.П. Степанова, В.И. Рождественская. - Вопросы психологии, № 3, 1986 г., С. 121 – 126.
125. Стернберг, Р., Григоренко, Е.Л. Основные современные концепции творчества и одаренности / Р. Стернберг, Е.Л. Григоренко / Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.
126. Стреляя Я. Роль темперамента в психическом развитии./ Я. Стреляя. - М.: Прогресс, 1982. 232с.
127. Суворова В.В. Литературные способности учащихся специализированного математического класса // В.В. Суворова. - Вопросы психологии. 1991, № 5 С. 35 – 42.
128. Суворова, В.В. Некоторые специальные способности и эмоциональность в подростковом возрасте. В кн.: Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. Отв. Ред. Э.А.Голубева./ В.В. Суворова, А.П. Кепалайте. - Дубна: Феникс, 1997. С.343 – 358.
129. Теплов Б.М. и Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын.- Вопросы психологии, 1963. № 5. С.38-47.
130. Теплов Б.М. Избранные труды:В 2-х т./ Б.М. Теплов М.: Педагогика, 1985.
131. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей// Избранные труды: В 2 т./ Б.М. Теплов.- М.: Педагогика, 1985. Т 1. 328 с.
132. Теплов Б.М. Способности и одарённость. Учёные записки Гос. НИИ психологии. Т.II./ Б.М. Теплов. - М.1941. С. 3 – 56.
133. Теплов Б.М. Ум полководца./ Б.М. Теплов.- М.: Педагогика, 1990. 208с.
134. Траченко, О.П. Когнитивные способности людей в зависимости от

типа доминирования полушарий // 1-я Международная конференция памяти А.С.Лурия: Сб. докладов под ред. Е.Д.Хомской, Т.В.Ахутиной./ О.П. Траченко – М.: РПО, 1998.

135. Хуан Уарте "Исследование способностей к наукам"./ Хуан Уарте . -М. 1960.

136. Успенский Л.В. Слово о словах./ Л.В. Успенский. - Аванта+. 2008. 542с.

137. Филимоненко, Ю.И., Тимофеев, В.И. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (взрослый вариант). Методическое руководство / Ю.И Филимоненко, В.И Тимофеев. – Спб., ООО Иматон – 2006. – 112с.

138. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса./ Н.Хомский. -М., изд-во МГУ, 1972, с. 187.

139. Цагарелли Ю.А. Психологические исследования музыкальности как профессионально важного качества. автореф. дис. канд. психол. наук./ Юрий Алексеевич Цагарелли.- Л.: 1981.

140. Чепель, Т.Л. Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка. дис.канд. психол.наук / Татьяна Леонидовна Чепель.- М., 1988.

141. Шадриков В.Д. «Способности и интеллект человека»./ В.Д. Шадриков. - М.:СГУ. 2004. 188с.

142. Шанский Н.М. «Фразеология современного русского языка»; 3-е издание./ Н.М. Шанский. - М. Высшая школа 1985г. 160с. [с. 76].

143. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность// язык-система. Язык – текст. Язык-способность. Сб. статей. Институт русского языка РАН./ А.М. Шахнарович. - М. 1995. [С. 213-223.]

144. Шахнарович А. М. - К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке; язык и порождение речи./ А.М. Шахнарович.- М.; Наука 1991- [С. 185-220].

145. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – М., 1968. – 164 с.

146. Якововиц Л. А. Изучение иностранного языка: (Опыт психолингвистического анализа// Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2./ Л. А. Якововиц. - М. 1976, С. 109-123].

147. Яковлева Л.Л. Зависимость понимания текста на иностранном языке от условий его восприятия./ Л.Л. Яковлева. - Вопросы психологии. № 5, 1988 г., С. 91 -94.

148. Cattell R. B. Abilities: their structure, growth and action./ R. B. Cattell. - Boston: Houghton Mifflin com-pany, 1971.

149. Eysenck H. J.«Personality and individual differences. A natural science

- approach»./ H. J Eysenck, M. W. Eysenck. - N.Y.–London: Plenum Pr., 1985.
150. Gardner H. «Frames of mind. The theory of multiple intelligencies»./ H. Gardner. - N.Y. Basic Books. 1983.
151. Guilford J. P. «The analysis of intelligence»./ J. P. Guilford, R. Hoepfner. - N.Y., 1971.
152. Jacobson R. «On linguistic aspects of translation»// On translation/ R. Jacobson. - Ed.ItA. Brower.-Cambridge (Mass.),1959.
153. Maxime Koessler «Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais»./ Maxime Koessler, Jules Derocquigny. - Paris, 1928.
154. Mounin G. «Les problemes theoriques de la traduction./ G. Mounin. - Paris, 1963.
155. Newmark P. «Approaches to translation». / P. Newmark. - Oxford 1981.
156. JHUDITH GREEN- PSYCHOLINGUISTICS; Chomsky and Psychology./ JHUDITH GREEN. 1972. [P. 222-229].
157. Spearman C. The Abilities of Man. In: Studies in Individual Differences./ C. Spearman.- Ed. by J.J.Jenkins a/ D/G/ Patterson, New York, 1961, P. 241 – 266.
158. Sternberg P. Y. Inside intelligence. // P. Y. Sternberg . -American scientist. 1986. Vol. 74, № 2. P. 137-143.
159. Sternberg R. J. Introduction: What is an Information-Processing Approach to Human Abilities? In: Human Abilities. An Informatio-Processing Approach./ R. J. Sternberg. - Ed. By R.J. Sternberg. Yale University USA, 1985.
160. Strelau J. The Regulative Theory of Temperament as a Result of East-West Influences. In: Temperament in Childhood./ J. Strelau. - New York, 1989, P. 36 – 48.
161. Wechsler D. Manual for the Wechsler adult intelligence scale./ D. Wechsler. - N.Y., 1955.
162. W.von Humbolt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebuchern und Dokumenten seiner Zeit// Федоров А.В. «Основы общей теории перевода»-М.:1983 С.31.
163. <http://www.psylist.net> – интернет-ресурс.
164. <http://www.psylib.myword.ru>
165. <http://www.psychology-online.net>
166. <http://www.pedlib.ru>
167. <http://www.bim-bad.ru>
168. <http://www.syntone.ru>
169. http://www.badis.narod.ru/home/nauka/fiziologya/fizns_stm.htm.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Дьячков Алексей Васильевич

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
(на примере английского языка)

Монография

Компьютерная верстка Д.В. Шевень
Редакция авторская

Подписано в печать 15.03.2017. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 8,37. Тираж 500 экз.
Заказ № 238.

Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств
630099, г. Новосибирск, Красный проспект, 38

Отпечатано в Студии печати и полиграфии НГУАДИ