

Цой А.А.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Язык занимает важное место в вузовском образовании. В условиях изменения приоритетов в образовании актуальность приобретает проблема обучения языку специальности, научному стилю речи, что связано с широкой речевой деятельностью студентов будущих педагогов. Психологи, лингвисты, методисты обращаются к исследованию природы языка, его особенностей, психологической характеристики видов речевой деятельности, что имеет значение, как для языкознания, так и для методики обучения родному языку, методики преподавания русского языка как неродного и как иностранного (Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев, В.А. Артемов, А.А. Алхазисвили, М.М. Гохлернер, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и др.).

Для решения проблем обучения языку как неродному необходимо уточнение вопросов о соотношении языка и речи, языка и мышления. Большинство исследователей различают язык и речь. В.В. Беляев считает, что нельзя противопоставлять речь и язык. С появлением специального орудия умственной деятельности стало возможным построение моделей объектов, которые отражаются в сознании человека. Знак позволил производить мыслительные операции многоступенчатого абстрагирования с высокой степенью обобщения. Знак выполняет важную функцию: он является материальным средством передачи содержания мысли другим членам коллектива. Эта функция реализуется с помощью звучащих знаков, какими являются слова натурального языка. Таким образом, мир стал восприниматься человеком через призму словесного обозначения. В словах стали оформляться понятия. Сложилась система вторичных сигналов или вторая сигнальная система (по И.П. Павлову). Код звуковых словесных сигналов стал базисным кодом мышления. "Язык существует в виде социально значимого коммуникативного кода, включающего алфавит символов и правила его функционирования, закрепленного в сознании данного коллектива в виде определенным образом упорядоченного языкового опыта, материально зафиксированного в образцах речи. Реализация языка в конкретных актах общения рассматривается как речь" [1]. Таким образом, язык представляет собой специальный знаковый код, который используется в целях коммуникации, для усвоения общественного опыта, при формировании мысли. В конечном смысле языковая система в учебном процессе должна быть представлена в составе речевого образца и реализована в коммуникационных

речевых посылках. В работах Л.С. Выготского центральным моментом всей этой проблемы исследователь считает вопрос об отношении мысли к слову. Начиная с древности через психологическое языкознание мышление и речь отождествлялись. Однако, если мысль и слово совпадают, то нет и предмета исследования. Слово представляет скрытое обобщение. Но обобщение – это "чрезвычайный словесный акт мысли", отражающий действительность иначе, чем в непосредственных ощущениях и восприятиях. Есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы есть обобщенное отражение действительности. А в силу этого значение слова представляет собой "акт мышления в собственном смысле слова". Проведенное Л.С. Выготским исследование позволило ему сделать следующие выводы: а) в онтогенетическом развитии мышления и речи мы находим различные корни того и другого процесса; б) в развитии речи ребенка можно констатировать "до-интеллектуальную стадию", а в развитии мышления – "до-речевую стадию"; в) до известного момента то и другое развивается независимо друг от друга; г) в известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной" [2].

Проблема речевого общения в контексте психолингвистики занимает специфическое место, так как в качестве основного средства общения выступает естественный язык. В плане разработки общих проблем теории языка в его отношении к человеку и к миру чрезвычайно интересны мысли выдающегося русского филолога-слависта А.А. Потебни. По его мнению, «первоначально всякое слово состоит из трёх элементов: единство членораздельных звуков, то есть внешнего знака значения, представления, то есть внутреннего знака значения, и самого значения». При этом слово, согласно А.А. Потебне, может быть только частью речи и отсюда «всякое значение узнается только по контексту». Следовательно, слово – некоторый предмет, при взаимодействии с которым субъект может восстановить представление, потом значение. Центральным звеном речевого общения является диалог, представляющий в понятии А.А. Потебни дихотомию речи – понимание, являющееся единым двухкомпонентным познавательным процессом. При этом речь выполняет для субъекта – говорящего двоякую функцию – организации его собственной мыслительной деятельности в орудия воздействия на субъекта – слушающего, причем в обоих случаях

"задействовано" понимание и говорящего, и слушающего [3].

В развитии теории общения значительны труды Б.Г. Ананьева. Особой и главной характеристикой общения как специфического вида деятельности, по мнению исследователя, является то, что через общение человек строит свои отношения с другими людьми. По его мнению, "общение как деятельность индивида не всегда принимается во внимание", а ведь именно "личностная характеристика коммуникации дает возможность понять условия, при которых коммуникация в различных формах социальной жизни детерминирует наиболее глубокие динамики личности, ее структуру и механизмы развития" [4]. Вслед за Б.Г. Ананьевым мы считаем, что слово, произнесенное, например, преподавателем, помимо речевых и неречевых, невербальных средств общения, проявляет свою внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга. Следовательно, между студентом и преподавателем устанавливается связь, проявляющая себя у преподавателя в словесной форме, а у студента – и в словесной форме, и во внутренней речи, выражаемой в виде исполнения команды. Однако для того, чтобы студент (исполнитель) мог подчинить свою внутреннюю речь выполнению реплик-команд старшего (преподавателя) или руководителя микрогруппы, необходимо все действия исполнителя довести до полного автоматизма. Вот почему важно, чтобы команды были четкими, а их восприятие на русском языке закреплялось выполнением разнообразных специальных заданий. Из изложенного, можно сделать вывод, что уровень речевой активности каждого студента определяется целой совокупностью факторов, выступающих как взаимосвязанная система воздействий, опосредующих его активность и его индивидуальный вклад в общегрупповой результат. Следовательно, это влияет и на профессиональное развитие личности.

Многие исследователи речевую деятельность определяют как самостоятельный объект обучения. Однако и в настоящее время этот вопрос однозначно не решен. И.А. Зимняя дает следующее определение речевой деятельности – "это активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения". Речевые действия являются единицами речевой деятельности, но они могут осуществляться и самостоятельно, входя в другие виды деятельности [5].

При характеристике речевой деятельности нельзя не упомянуть об её уровне строения. По мнению И.А. Зимней, согласно теории А.Н. Леонтьева, речевой деятельности свойственна трехфазность. Это побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) и исполнительная фаза. Первая фаза – это взаимодействие мотивов, потребностей, целей деятельности и, следует добавить, интересов. Некоторые психологи утверждают, что интерес – это осознанная потребность. Как известно сама потребность формируется в деятельности. Многие психологи (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Н.Ф. Морозова, Ф.И. Щукина, П.М. Якобсон) относят мотивы к побудительным силам. По содержанию этот уровень – потребностно-мотивационно-целевой. В психологии существуют разные точки зрения на определение мотивации и её компонентов. В современной методике под мотивацией понимается система разнообразных побудителей, связанных с целостной личностью обучаемого, которая в самом характере мотивационной сферы проявляет свое существование. Но некоторые ученые считают, что мотивация – это качество личности. Мотивацию подразделяют на внешнюю, имеющую место вне учебной деятельности, и внутреннюю, связанную с самим содержанием учебной работы. Исследование проблем формирования положительной мотивации изучения русского языка развивается в различных направлениях. Ш.А. Амонашвили уделяет специальное внимание мотивам, адекватным изучению второго языка. Прежде всего, это стремление к расширению и углублению сферы познавательной деятельности. Исследователь считает, что познавательные силы обучаемого стремятся к развитию, а само развитие мыслится как процесс преодоления все более усложняющихся препятствий. Существует предел деятельности познавательных сил при решении определенных задач. Если задача, находится за пределами этих сил, то она недостижима. Если задача, находится внутри предела познавательных сил, то она считается легкой. А вот трудная задача – «это та, решение которой требует максимального умственного напряжения» [6]. Одним из субъективных факторов, которые способствуют расширению пределов познавательной деятельности, является мотив. Такие мотивы необходимо сделать жизненно важными, актуальными, личностными для каждого студента. Однако определение мотивации, как только положительной вызывает сомнение.

Таким образом, в речевой деятельности большое значение имеет коммуникативно-когнитивная потребность субъекта. А, следовательно, педагог для интенсификации обучения языку должен создать мотивационную базу. Что

влияет на мотивационную сферу студента? А.К. Маркова, А.В. Орлов, Л.М. Фридман указывают, что компоненты мотивационной сферы взаимосвязаны и в единстве, друг с другом реализуют функции мотивации: потребность выполняет побуждающую функцию, цель – направляющую и организующую, мотив – смыслообразующую. Все описанные побуждения различаются по содержанию: они могут быть направлены на содержание самой учебной деятельности или на взаимодействие ученика с другими людьми. Это, прежде всего, его личностное отношение к предмету "Русский язык". Мы не касаемся в нашей работе социальных факторов влияния окружающей действительности на развитие положительного отношения к предмету, а рассматриваем данную проблему в лингводидактическом аспекте. На формирование мотивации влияют цели, содержание и методы обучения. Мотивирующим воздействием обладает текст по специальности при изучении научного стиля речи, а также приемы организации дидактического материала, методы активного и интерактивного обучения, которые включают дискуссию, "круглый стол", сюжетно-ролевую игру, моделирование ситуации и многое другое. Второй уровень речевой деятельности – ориентировочно-исследовательский (или аналитико-синтетический, по С.Л. Рубинштейну). А.А. Леонтьев считает, что для общения человек должен обладать определенными умениями: а) правильно ориентироваться; б) планировать свою речь; в) находить адекватные средства для передачи этого содержания; г) обеспечивать обратную связь. На данном уровне происходит планирование, программирование и внутренняя организация речевой деятельности. Любая деятельность включает систему действий, а для выполнения действия необходимо отобрать средства и способы. "Способы осуществления действий мы называем операциями" [7]. Третий уровень – исполнительный, реализующий, который внешне может проявляться по-разному. Это относится, например, к слушанию, письму. В практике преподавания русского языка как родного и неродного более внимательно стали относиться к данному уровню речевой деятельности. Есть много работ по невербальному общению, которое констатирует то, что речевой акт происходит, но внешне по-разному проявляется. Таким образом, преподаватель, зная структуру речевой деятельности, более рационально может организовать обучение русскому языку.

Помимо структуры речевой деятельности преподавателю русского языка необходимо знать и учитывать предметное содержание речевой деятельности, т.е. предмет, средства и способы реализации, продукт. Предметом речевой деятельности является мысль как форма

отражения отношений предметов и явлений окружающей действительности. В психологии мысль – это "структура разнопорядковых смысловых отношений, связей". И.А. Зимняя выделяет три уровня смысловых связей. Основной является межпонятийная связь, которая служит основой свободной словосочетаемости. Второй уровень – это связь между членами предложения, которая определяется субъектно-объектными, предикатными отношениями, валентностью слов, межпонятийной смысловой связью. Третий уровень – смысловая связь между новым и данным, т.е. связь между темой и ремой [8].

Из описания характеристики предмета речевой деятельности ясным и понятным становится необходимость обучения всем указанным уровням смысловой связи преподавателем при изучении научной русской речи студентов нерусистов. Этому, в первую очередь, будет способствовать типовая программа по курсу русского языка, в которой подведена обоснованная теоретическая база с учетом основных характеристик речевой деятельности. В методике преподавания русского языка как неродного основным средством речевой деятельности выступает язык, а основные виды речевой деятельности реализуются следующими способами: внутренним (аудирование и чтение), внешним устным (говорение) и внешним письменным (письменная речь). В учебном процессе при изучении научного стиля речи в ПКРЯ преподаватель создает такие условия, при которых у обучающихся формируется программа высказывания и способы выражения мысли.

В современной методике существуют различные подходы к обучению русскому языку. На наш взгляд, заслуживает внимания концепция взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности. Психологи утверждают, что процессы аудирования, говорения, чтения и письма происходят на основе внутренней речи. Следовательно, овладение речью предполагает обучение студентов четырем видам речевой деятельности, которые взаимосвязаны. При этом необходимо иметь в виду, что методисты, рекомендуют овладевать всеми видами почти одновременно. Следует отметить, что в учебном процессе, в зависимости от цели обучения, какой-либо вид речевой деятельности становится доминантным. Ибо одним из критериев взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности является параллельность и сбалансированность. Обратим внимание преподавателей на тот факт, что иногда доминантными могут быть два вида речевой деятельности. Известно, обучение профессиональной речи протекает в двух направлениях: чтение и письмо, с одной стороны, аудирование и говорение, с другой. При изучении научного стиля русского языка студенты овладевают самостоятельным уровнем говорения,

который предполагает выработку умений правильно выражать свои мысли, готовить микротемное высказывание, выступление в виде сообщения или доклада.

При использовании модели взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности преподаватель обдумывает заранее временное их соотношение. Данный подход позволяет облегчить процесс изучения русского языка, снять границы между формами речевого взаимодействия. Безусловно, речь может идти только о микропоследовательности (очередности) в работе над видами речевой деятельности. Методисты дают лишь гибкие рекомендации о последовательно-временных соотношениях видов на практических занятиях русского языка в нерусской аудитории. Исследования показали, что виды речевой деятельности взаимно положительно влияют друг на друга. По степени влияния видов речевой деятельности друг на друга выявлена следующая зависимость: а) чтение – слушание – письмо – говорение; б) слушание – чтение – говорение – письмо; в) говорение – письмо – слушание – чтение. Следовательно, чтение влияет на слушание, которое, в свою очередь, влияет на говорение. Связь чтение – письмо наименее прочная. Наш многолетний опыт обучения научной русской речи показывает, что чтению уделяется больше внимания, чем другим видам речевой деятельности. Определение временных соотношений видов речевой деятельности проводится в зависимости от целей обучения, этапов обучения,

выбора методов, используемых в конкретной учебной ситуации. При использовании данного подхода к обучению русского языка в казахской аудитории желателен общий лексико-грамматический материал, который в различных дозировках используется при отработке всех видов речевой деятельности. Таким образом, психологические основы обучения речевой деятельности русскому языку как неродному определяются многоступенчатостью механизма перехода от мышления к речи. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности позволяет облегчить процесс изучения языка, снять границы между формами речевого взаимодействия.

Литература:

1. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1957. – №3. – С. 48-49.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Потебня А.А. ИЗ записок по теории словесности. – Харьков: Учпедгиз, 1905. – 127 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человек о знания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
5. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками. – М.: Русской язык, 1986. – С. 26.
6. Леонтьев А.Н. Основы психолингвистики. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 288 с.
7. Зимняя И.А. Указ. соч. С. 67.