

Активизация речевой деятельности алжирских студентов на продвинутом этапе обучения

Ghezaili Nadia

ملخص

من المعروف أن تدريس اللغات الأجنبية يستند إلى منهج التداول و يمر عبر مراحل مختلفة، و لكل مرحلة دور هام و أهداف معينة و برنامج محدد.

إن تدريس اللغة الروسية كلغة أجنبية في جامعة الجزائر يبدأ من المرحلة الابتدائية وفي هذه الفترة يكتشف الطالب لغة جديدة ويحاول ممارستها واستعمالها كأداة للاتصال، أما في المرحلة المتقدمة من التعليم فإن الطالب تنتظره تحديات جديدة، مثلًا قراءة المؤلفات الأدبية و العلمية الروسية، ومحاولة تحليلها، وكذا التعبير الشفهي و الكتابي مع مراعاة قواعد اللغة. كل هذا يتطلب مجهودات كبيرة. لهذا حاولنا من خلال هذا المقال أن نعالج مسألة تفعيل النشاط اللغوي لدى الطلبة الجزائريين في المرحلة المتقدمة من تعليم اللغة الروسية كلغة أجنبية.

Активизация речевой деятельности алжирских является сложной проблемой в обучении русскому языку как иностранному.

Современное обучение русскому языку не ограничивается выработке речевого приспособления к коммуникативной ситуации, а всё более ориентируется на развитие речи, предполагающей формирование творческой деятельности учащегося.

Как известно изучение русского языка в Алжирском университете начинается с нуля. На каждом этапе ставятся определённые цели и имеются свои подводные камни, которые порой трудно преодолеть.

В праве считать, что начальный этап обучения является наиболее важным и ответственным, т.к. именно в этот период закладывается фундамент. Правоммерно считать, что на начальном этапе методическая работа ведётся интереснее, грамотнее, эффективнее.

Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что продвинутый этап обучения не имеет определённой трактовки. Всё внимание методистов обращено к начальному этапу. Возможно это объясняется тем, что на продвинутом этапе обучения (далее ПЭО) студент может более или менее управлять изучаемым языком. Но тем не менее, попытаемся сформулировать наше понимание ПЭО.

Мы считаем, что главная задача на ПЭО – это включение сформированных умений и навыков в новые виды деятельности в новых сферах общения, коррекция и совершенствование сформированных навыков и умений.

Однако находясь в условиях неязыковой среды, обучение русскому языку на ПЭО приобретает несколько иной характер.

Прежде чем приступить к наращиванию запаса учебного материала, к развитию и углублению умений и навыков его использования, преподавателю приходится потратить немало усилий и времени для восстановления речевых навыков и умений. Нередко создаётся ощущение, что он просто *толочит воду в ступе*.

Нельзя забывать, что цель каждого этапа – это «построение целого из изученных ранее относительно изолированных друг от друга языковых фактов» [Вишнякова, 1982, С.15].

Если обучение русскому языку на НЭО носит комплексный характер, при котором в основе обучения лежит фонетический, лексический и грамматический материал в их взаимосвязи, то на ПЭО дидактико-методическая необходимость уже не определяет с такой жёсткостью последовательность изучения материала. На первое место по значимости в определении последовательности подачи материала выдвигаются коммуникативные факторы, в частности, степень важности данной единицы в форме и стиле речи, в видах речевой деятельности, соответствующих целям обучения. Грамматические единицы отбираются и организуются в соответствии с задачами текстового материала; одновременно учитывается требование системности в подаче грамматических явлений, изучаются более сложные по своему составу конструкции, углубляющие и расширяющие уже изученные единицы на НЭО.

На ПЭО большую роль играет обильное чтение оригинальных произведений различной тематики, различной стилистической окраски, которое на НЭО было невозможно. Лексический запас учащихся значительно обогащается за счёт широкого введения лексики, фразеологизмов и афоризмов. Новые лексические единицы в большом количестве начинают поступать в основном из текста.

Это требует выработки у учащихся автоматизированных речевых навыков.

Под степенью совершенства речевых навыков на ПЭО мы подразумеваем следующее :

- 1) речевые операции должны быть доведены до уровня автоматизма;
- 2) качество операции применительно к речевой реализации должно быть безошибочным;
- 3) время выполнения операции должно быть оптимальным;
- 4) качество и время выполнения операции должны оставаться неизменными в условиях действия (деятельности), составной частью которой оно является.

Однако становление речевых умений и навыков у разных учащихся проходит по-разному. Среди факторов, влияющих на успешность этого процесса, наиболее значимы психологические особенности, обусловленные возрастом, свойствами характера, уровнем образования и лингвистическим опытом учащихся, т.е. знаний, умений и навыков в области одного или несколько языков.

В алжирской аудитории, как правило, в одной и той же группе обучаются два психологических типа учащихся : коммуникативный и некоммуникативный. Если учащиеся коммуникативного типа легко усваивают язык в процессе речевой коммуникации и могут даже обходиться без теоретических объяснений, с большим интересом выполняют упражнения коммуникативного типа, в процессе развития устной речи они хотят получить возможность выразить свои собственные мысли и чувства, улучшить качество своей речи. Это предполагает совершенствования навыков построения высказываний композиционно завершённых, хорошо организованных логически и синтаксически. С учащимися некоммуникативного типа картина несколько иная. С самого начального этапа у них с большим трудом формируются речевые навыки, особенно в области говорения – каждое слово *на вес золота*, которое приходится *тянуть щипцами из их уст*. Учащимся этого типа не всегда удаётся преодолеть психологический барьер при общении. Они усваивают язык сознательным путём, им необходимо тщательно осмыслить все особенности нового языкового материала. Поэтому при формировании

«сознательного» навыка, обязателен этап «актуального сознания» учебного материала. Термин «актуальное сознание» означает не только понимание и осмысление изучаемых языковых явлений, но и выполнение осознанных действий с ними, например, языковых упражнений (А.Н. Леонтьев, 1983).

Положительное влияние письменных упражнений на улучшение языкового материала возможно потому, что при этом имеет место комплексное функционирование зрительного, слухового и кинестетического анализаторов. «Благодаря опоре на разнообразные временные связи достигается более прочное и быстрое усвоение активизируемых языковых единиц» [Общая методика..., 1967, С.251].

А.А. Леонтьев отмечает, что в письменной речи, «выбирая языковые средства, мы не просто приспособляем их к задачам коммуникации, а *сознательно оцениваем* степень их пригодности, иногда отказываясь от высказывания, уже осуществлённого полностью или частично» [Леонтьев, 1969, С.31]. Поэтому большая возможность «подготовить» письменную речь во внутренней речи, а также возможность возвращения к написанному тексту в целях сознательного самоконтроля и самокоррекции делают письменные упражнения полезным средством активизации лексики.

Следует подчеркнуть, что ошибки учащихся в устной речи часто остаются неисправленными и могут пройти незаметными. В письменной работе они фиксируются, что позволяет преподавателю проверить, проанализировать и оценить речь обучаемого гораздо строже. В этом смысле письменная работа дисциплинирует, корректирует речь обучаемого, помогая выявить пробелы в его устной речи (Карпов, 1954; Жинкин, 1962).

Письменные упражнения при умелом использовании их преподавателем могут стать ценным материалом для последующей коллективной работы над определёнными сторонами того или иного явления, т.к. рационально организованный анализ ошибок стимулирует и оживляет беседу преподавателя и обучаемого, вызывает у последнего интерес к работе, замечаниям и объяснениям преподавателя. Всё это ведёт к процессу коммуникации.

Участие основных способов проработки материала (зрительного, слухового, двигательного) при сочетании устных и письменных форм работы над лексикой, с одной стороны, позволяет опосредованно учитывать индивидуальные особенности усвоения материала.

Из психологии известно, что у одних людей преобладающую роль в восприятии и усвоении материала играют зрительные, а у других – слуховые, у третьих – двигательные ощущения, у последних «текст закрепляется <...> лучше всего посредством записи» и что при запоминании языкового материала у большинства людей преобладает словесно-двигательный тип памяти [Рубинштейн, 1946, С.316].

В этой связи отметим, что достижения в области лингвистики, психологии, нейрофизиологии позволяют заключить, что работу над лексикой целесообразнее осуществлять с учётом многочисленных связей слов. «Изучение лексики ассоциативным способом отвечает пути, свойственному нашей памяти. При этом формируются аналогичные, хотя и менее разнообразные и богатые, чем в родном языке, связи между лексическими единицами иностранного языка. Это естественный путь усвоения, присущий механизмам речи, который способствует

раскрытие резервов памяти, увеличивает объём запоминаемой лексики и обеспечивает функционирование механизмов речи в соответствии с системой изучаемого языка. Если же работу над лексикой свести лишь к формированию одного вида связи, эта работа превратится в заучивание и не даст необходимого эффекта» [Русский язык ..., 2004, С.138-139].

Формирование оптимальных для усвоения ассоциативных связей слов снижает интерференцию родного языка. Учащиеся запоминают слова в характерных для изучаемого языка словосочетаниях. Таким образом, происходит усвоение их национально-специфического и стилистического своеобразия.

Для того, чтобы действовать в речи, слово должно обрастать связями с другими словами, и чем шире, разветвлённое, разнообразнее такая сеть связей, тем скорее актуализируются связи слова при рецепции текста. Формирование всё более расширяющейся сети связей и есть формирование лексического навыка, предполагающего грамматически и семантически правильное понимание и употребление слова. В отличие от грамматического очень трудно выделить чёткие этапы формирования лексического навыка. Но основная тенденция лексического навыкообразования – это максимальное варьирование ситуаций употребления слова, постепенное развитие умения его свободного комбинирования с другими лексическими единицами.

Отработка речевых операций приводит к овладению языковой компетенции и плавный переход к речевой и коммуникативной компетенций.

Необходимо отметить, что в теории и практике обучения иностранным языкам доказана необходимость обучения каждому виду речевой деятельности (чтению, говорению, письму) посредством упражнений, адекватных этим видам деятельности. Вместе с тем в психологии установлены также тесная взаимосвязь и взаимообусловленность формирования различных навыков, в том числе навыков устной и письменной речи (Беляев, 1965; Карпов, 1954; Жинкин, 1962).

Исследователи психологии речи (В.А. Артёмов, Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин и др.) установили основную психологическую общность устной и письменной речи, а именно участие в них *внутренней речи*, и указали на возможность и необходимость использования одного вида речевой деятельности как средство развития и совершенствования другого. Говоря о психологических закономерностях целостного владения иностранным языком, Б.В. Беляев писал : «Обучать надо одновременно всем речевым процессам, всем формам речи и способом её обнаружения, памятуя о том, что обучение чему-либо одному как способствует развитию всего остального, так и само от него зависит» [Беляев, 1965, С.117].

Так, развитие письменной речи неразрывно связано с развитием чтения, аудирования и устной речи, развитие устной речи (говорение) – с развитием аудирования и т.д. Вот почему сочетание устных и письменных форм работы должно быть направлено на формирование ассоциативных связей, т.к. это способствует лучшему запоминанию языковых единиц.

По верному высказыванию Б.В. Беляева «.Речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой некую творческую деятельность...» [Беляев, 1965, С.29]. При изучении таких явлений, как синтаксические связи слов в тексте, их сочетаемость, жанровые ограничения в употреблении языковых единиц, соотношение

нормативного и ненормативного в функционировании языковых явлений, мы вслед за О.А. Лаптевой считаем, что не всегда следует прибегать к комментированию каждой особенности текста, каждого слова, словосочетания, фразеологизма, афоризма, а предоставить учащемуся самому разобраться в пестроте языковых явлений, способствовать развитию у него языкового чутья, которое играет важную роль в формировании профессиональной компетенции. В этой связи уместно привести и замечание В.Г. Костомарова : «Для воспитания творчески мыслящей и творчески действующей личности (а именно в этом состоит задача современного общества) необходим такой тип обучения, при котором учащиеся непременно и систематически включаются учителем в процесс поиска убедительного решения новых для них проблем, проблемных задач, благодаря чему научаются самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенное и овладевают опытом, или способом творческой деятельности» [Костомаров, Митрофанова, 1985, С.48].

Если на НЭО речевые умения носят, в основном, репродуктивный характер, то на ПЭО мы должны стремиться к творческому характеру речевой деятельности. Так, В.В. Колесов считает, что «в устной речи возникают ошибки, оговорки, сознательная игра словами <...> ни в чём не проявляется столь достоверно точно характер человека и все особенности его личности, как в устной речи» [Колесов, 1999, С.55].

Успех творческой деятельности на ПЭО непосредственно зависит от качества речевых умений, сформированных у учащихся, которые не являются простой надстройкой над навыками, а обладают психологической самостоятельностью, и которые гораздо теснее, чем навыки, связаны с другими сторонами психической жизни человека – мышлением, воображением, эмоциями. Иначе говоря, речевые умения теснее связаны с личностью человека.

Таким образом, на ПЭО реализация принципа коммуникативности предполагает, по меткому выражению А.А. Леонтьева, «органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой (коммуникативной) деятельности, использование всех резервов личности» [Леонтьев, 1977, С.10-11].

В работе со студентами на ПЭО следует им показать важность самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной). Эта работа – самая трудная стадия обучения языку, требующая целеустремлённости, сознательности, сильной воли, серьёзного творческого подхода.

Итак, на занятиях по устной и письменной практике необходимо опираться на положения личностно-деятельностного подхода. Это значит, что все методические решения : организация учебного материала, приёмы семантизации лексики, упражнения должны преломляться через призму личности обучаемого – его потребности, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других интеллектуально-психологических особенностей. Именно такой подход позволит учащемуся занять активную творческую позицию.

Личностно-деятельностный подход требует также определённых условий для овладения языком. Во-первых, наличие языковой среды и её сильное влияние на успешность обучения. При отсутствии языковой среды, как в Алжирском университете, возникает педагогическая задача специальной её организации. Во-вторых, обучение должно быть организовано на основе совместной – игровой, продуктивной, познавательной деятельности учащегося и преподавателя. В-третьих, использование современных технологий обучения, которые, по мнению

большинства исследователей, способствуют реализации личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. –М., 1965.
2. Вишнякова О.В. Фразеологические паронимы // РЯШ. №3. 1985.
3. Жинкин Н.И. Речь // В кн.: Психология / Под ред. А.А. Смирнова и др. –М.: Учпедгиз, 1962.
4. Карпов И.В. Психологические основы методики развития речи учащихся // В сб.: Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе. –М.: АПН РСФР, 1954.
5. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова ...». – СПб., 1999.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ // РЯЗР. № 5. 1985.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. –М., 1969.
8. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // В кн.: Методика. –М., 1977.
9. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. Т.1.
10. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под рук. А. А. Миролобова и др. –М.: Просвещение, 1967.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –М.: Учпедгиз, 1946.
12. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. Лысаковой. –М.: ВЛАДОС, 2004.