

УДК 82.085

ББК 81.2Р

Т 49

Тлехурай Марзият Касеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сервиса, туризма и связей с общественностью факультета новых социальных технологий Майкопского государственного технологического университета, т.: (8772)523003.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ
СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
АДЫГЕЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

(рецензирована)

Основной задачей обучения русскому языку в национальной школе является развитие речи учащихся, привитие школьникам навыков общения на русском языке. Педагогический аспект двуязычия предполагает исследование и разработку методов обучения двум языкам на основе выяснения процесса овладения каждым из языков в условиях двуязычия. Для построения рациональной системы работы по развитию связной русской речи в национальной школе следует исходить из существенных различий в психологии усвоения родного и неродного языков.

Ключевые слова: *развитие речи, двуязычие, адыгейская национальная школа, методы обучения, психологический аспект.*

Tlekhurai Marziyat Kaseevna, Candidate of Pedagogy, associate professor of the Department of Services, Tourism and PR of the Faculty of New Social Technologies, Maikop State Technological University, tel: (8772) 523 003.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASING OF THE COHERENT
RUSSIAN SPEECH FORMATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS OF THE
ADYGH NATIONAL SCHOOL**

(reviewed)

The main task of Russian language teaching in national schools is to develop students' speech, inculcating communication skills in the Russian language. Pedagogical aspect of bilingualism involves research and development of methods of teaching two languages based on the clarification of the process of mastering each of the languages in bilingual conditions. Construction of a rational system of work for the development of Russian connected speech in the National School should be based on significant differences in the psychology of assimilation of native and foreign languages.

Keywords: *language development, bilingualism, Adygh national school, teaching methods, psychological aspect.*

Определение содержания и методов обучения русскому языку в национальной школе связано не только с данными лингвистики, но и с психологическими закономерностями овладения неродным языком. Для построения рациональной системы работы по развитию связной русской речи в национальной школе следует исходить из существенных различий в психологии усвоения родного и неродного языков. Поэтому данная проблема была предметом исследования в трудах многих психологов и психолингвистов (В.А. Артемова, Б.В. Беляева, Е.М. Верещагина, Ю.Д. Дешериева, Н.И. Жинкина, И.П. Павлова, А.С. Соколова и др.).

Как известно, восприятие родного языка протекает в непосредственной связи с познанием объективной действительности. Овладение же вторым (неродным) языком происходит на основе родного языка, существенно отличаясь от естественного развития родной речи. «Иностранное слово, усваиваемое ребенком, относится к предмету не прямо и не непосредственно, а опосредованно, через слова родного языка» [1]. В связи с этим в речи учащихся национальной школы часто встречаются ошибки, связанные с особенностями лексико-грамматического строя родного языка. Для их преодоления и развития полноценной русской речи нерусских учащихся необходимо образование динамического стереотипа. Однако новый динамический стереотип образуется не сразу, он долгое время сосуществует и взаимодействует с динамическим стереотипом родного языка. Этим обусловлена необходимость понимания всего процесса обучения русскому языку как процесса

переключения мышления учащихся с базы одного языка на базу другого языка [2], формирования двуязычия у нерусских учащихся.

В определении содержания и методов обучения русскому языку нужно исходить из понимания языка и речи как двух сторон одного явления, каждая из которых обладает своей спецификой, но лишь единство которых обеспечивает общение.

Самым существенным различием между языком и речью на уровне предложения является то, что речь в противоположность языку всегда целенаправленна и ситуативно привязана.

Хотя язык и речь не одно и то же, они диалектически взаимосвязаны. Язык и речь не могут друг без друга ни существовать, ни функционировать. Отсюда вывод: обучая языку, мы в то же время обучаем речи, и наоборот.

Язык всегда находится в неразрывной связи с мышлением, т.е. обобщенным отражением в мозгу человека предметов и явлений в их закономерных связях и опосредствованиях. Какие бы мысли ни возникали у человека, они всегда имеют языковую форму. Другими словами, мышление становится реальным посредством языка, используемого в речи.

Соотношение мышления и речи, характер речевой деятельности человека, его физиологический механизм представляют большой интерес в исследовании психологических основ овладения неродным языком. По учению И.П. Павлова, речевая деятельность человека подчинена функционированию второй сигнальной системы, которая составляет основы нервных механизмов речи. Вторая сигнальная система выполняет важную роль в развитии мышления и высшей нервной деятельности человека. Она связана со словом, именно «слово составило вторую, специально нашу (человеческую) сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов» [3].

При второй сигнальной системе высшая нервная деятельность человека направлена не только на непосредственное восприятие предметов и явлений объективной действительности, но и на их словесное обозначение. Следовательно, вторая сигнальная система физиологически обеспечивает образование у человека

слов, их сочетаний, предложений, связной речи, т.е. речевой деятельности. А речевая деятельность человека как фактический процесс общения людей друг с другом существует только на основе языка, представляющего собой факт объективной действительности.

Основной задачей обучения русскому языку в национальной школе, как известно, является развитие речи учащихся, привитие школьникам навыков общения на русском языке. Решение этой важной задачи предполагает изучение русского языка через обучение речи. В связи с этим в обучении неродному языку выделяются два момента:

1) изучение языка для познания его фонетической и лексико-грамматической структуры;

2) обучение речи для общения на этом языке.

Изучение языка как определенной системы происходит через усвоение различных правил, понятий о данном языке, осознание структуры языка. Но осознать структуру языка еще не значит приобрести речевые навыки на этом языке. По справедливому замечанию Б.В. Беляева, для полноценного овладения иностранным языком нужны не знания о тех или иных особенностях языка, а соответствующие этому владению внутренние психо-физиологические механизмы. Образование же последних требует совсем иного фактора – иноязычно-речевой практики и формирования в сознании тех понятий, которые выражают усваиваемыми иноязычными словами [4]. Практическое овладение языком может быть достигнуто только путем постоянной практической тренировки учащихся в речи (слушание и говорение, чтение и письмо). Недостаточно рассказывать учащимся, например, о роде, числе и падеже имени существительного, а путем многократных и разнообразных речевых упражнений добиваться практического овладения ими, правильного употребления в речи этих категорий. Однако для глубокого овладения изучаемым языком недостаточно одних речевых упражнений, «практические навыки образуются гораздо быстрее и они более прочные, если многократное повторение опирается на осознание закономерностей системы русского языка, речевая практика непосредственно связана с теорией языка. Таким

образом, обучение неродному языку осуществляется через обучение речи на основе осознания системных связей в изучаемом языке» [5].

Обучая учащихся начальной адыгейской школы русскому языку, важно стремиться к тому, чтобы у них постепенно развивалось умение логически мыслить. Нужно научить школьников правильно строить речь, в которой излагается связь мыслей, а не оторванные друг от друга мысли. В речи учащихся не должно быть существенных пропусков мысли, а также противоречащих друг другу мыслей, так как связность мысли является необходимой предпосылкой связности речи, речь выражает ход или процесс мышления, связь мыслей.

Для того чтобы школьник научился мыслить не только на родном, но и на русском языке, необходимо добиться обособления в его сознании двух разных языковых систем. Это достигается в результате целенаправленного развития русской речи, которое строится с учетом особенностей родного языка учащихся. Как известно, родной язык может оказать и положительное, и отрицательное влияние на усвоение русского языка. Поэтому учителю важно знать структурно-типологические сходства и расхождения между обоими языками, как отмечает Р.Б. Сабаткоев, чтобы на каждом уроке учитывать влияние транспозиции и интерференции на овладение русским языком [6]. Психологами доказано, что в основе активной речевой деятельности лежит внутренняя речь, т.е. речь беззвучная, мысленная. Во внутренней речи мысль и язык связываются в единый и неразрывный комплекс, действующий как речевой механизм мышления. Будучи тесно связанной с мышлением, внутренняя речь подготавливает базу для развития внешней речи.

Психологи (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Соколов и другие) характеризуют внутреннюю речь как крайне отрывочную, фрагментарную и сокращенную по сравнению с внешней речью. Переход внутренней речи к внешней Л.С. Выготский считал сложной динамической трансформацией – превращением предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчленимую и понятную для других речь [7].

Хотя внутренняя речь и возникает из внешней, являясь ее психологической трансформацией, совершенно очевидна функциональная зависимость внешней речи

от внутренней. «Развитие мышления учащихся на изучаемом языке всегда означает развитие внутренней речи на этом языке,

- подчеркивает Б.В. Беляев. – Это развитие совершенствуется на основе слушания, и всегда внешняя речь (говорение) представляется внешней проекцией того, что имело место сперва во внутренней речи» [8].

Устная и письменная речь различаются функционально, по форме и по способу использования языка с целью общения. Однако эти различия не абсолютны. Границы их относительно подвижны.

Как отмечают ученые, в основе речевой деятельности лежат определенные психофизиологические процессы, которые представляют собой целостную речевую структуру. Обучение только одному виду речи приводит к образованию и развитию лишь отдельных элементов внутренней речевой структуры, а это в свою очередь снижает эффективность обучения второму языку [9]. Следовательно, нельзя допускать одностороннего подхода к развитию речи учащихся. Работа над устной речью должна идти параллельно с работой по развитию письменной и в связи с изучением грамматики, но при опережающем развитии устной речи. Только в этом случае могут овладеть школьники русским языком как средством общения.

В литературе по психолингвистике существуют разные мнения по вопросу о характере мышления билингва. Одни ученые считают, что мышление связано только с родным языком, отрицают возможность непосредственного иноязычного мышления. По их мнению, мысль на неродном языке оформляется только через посредство родного языка. Другие признают, что возможно мышление на неродном языке, что «практически владеть иностранным языком можно лишь при условии развития способности мышления на этом языке» [10]. Подобного мнения придерживаются большинство психологов и лингвистов, занимающихся проблемами двуязычия (Б.В. Беляев, Е.М. Верещагин, Ю.Д. Дешериев, М.М. Михайлов, К.Х. Ханазаров и др.). Но мышление на неродном русском языке может возникнуть только в результате определенной речевой подготовки учащихся, создания соответствующей лингвистической базы. При этом, характер взаимодействия родного и неродного языков в процессе овладения вторым языком определяется взаимодействием факторов как лингвистического, так и

экстралингвистического порядка. К ним относятся: социальная функция родного и неродного языков; распределение общественных функций между ними; этапы развития двуязычия; характер развития двуязычия; соотношение контактирующих языков - их принадлежность к близкородственным и неблизкородственным языкам [11].

Так в собственно-лингвистическом плане адыгейско-русское двуязычие представляет собой контактирование двух разносистемных языков, с чем связаны интерферентные явления.

Важной задачей психологического аспекта исследования особенностей развития двуязычия является учет интерференции родного языка в собственно-психологическом плане. Для этого необходимо с психологической точки зрения дать соотносительную характеристику: лингвистических категорий, понятий, закрепившихся в языковом сознании носителей двуязычия; установить своеобразие закрепления в памяти, осознания, осмысления слухового (в речи) и зрительного (на письме) восприятия двуязычным коллективом, индивидом признаков, особенностей, категорий и понятий, специфических для второго языка, но отсутствующих в языковом сознании как носителя первого языка. При этом следует иметь в виду факторы, играющие важную роль в исследовании процесса овладения вторым языком с психологической точки зрения. Это:

1) лексико-грамматические и грамматические категории, эквивалентные в родном и русском языках (например, функциональные типы предложений, понятие о распространенном и нераспространенном, двусоставном и односоставном предложении);

2) лексико-грамматические и грамматические категории, отсутствующие в родном языке и языковом сознании его носителей, но существующие во втором языке (например, категории рода, вида, залога, предлога, понятие безличного предложения, характерные для русского языка, но отсутствующие в родном адыгейском языке);

3) лексико-грамматические и грамматические категории, характерные для родного языка, следовательно, имеющие место в языковом сознании его носителей,

но отсутствующие во втором языке и языковом сознании носителей последнего (например, послеслог, послесложное управление, эргативная конструкция предложения, имеющие место в адыгейском языке, но отсутствующие в русском) [12]. Идентичные лингвистические понятия и явления в контактирующих языках служат хорошей психологической основой для овладения вторым языком, так как «полное понимание наступает обыкновенно тогда, когда учащиеся находят соответствующий эквивалент в родном языке» [13].

В психологической характеристике двуязычия также очень важен учет возможных действий билингва на неродном языке. На этой основе выделяется три этапа двуязычия – рецептивный, репродуктивный и продуктивный. Рецептивное (воспринимающее) двуязычие связано с возможностью билингва понимать речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Репродуктивное (воспроизводящее) двуязычие предполагает умение билингва воспроизводить вслух прочитанное или услышанное. Продуктивное (производящее) двуязычие возникает тогда, когда билингв в состоянии не только понимать и воспроизводить речевые произведения на вторичном языке, но и порождать их. Важным условием продуктивного двуязычия является творческий подход к речи и ее осмысленность. Социальная функция русского языка в условиях Республики Адыгея предопределяет необходимость развития продуктивного адыгейско-русского двуязычия у школьников, начиная с начального этапа обучения.

Педагогический аспект двуязычия предполагает исследование и разработку методов обучения двум языкам на основе выяснения процесса овладения каждым из языков в условиях двуязычия. Данный аспект двуязычия тесно связан с лингвистическим, социологическим и психологическим аспектами, основывается на них. Прежде всего, в разработке приемов и методов обучения второму языку необходимо учитывать типологическое соотношение русского и родного языков, их системные сходства и различия, относятся они к близкородственным или неблизкородственным языкам. В зависимости от характера соотнесенности двух контактирующих языков интерференция может быть прямой и косвенной. Характер интерференции также зависит от языкового уровня. Прямая интерференция предполагает неосознанный перенос каких-либо языковых явлений в речь на

неродном языке. Она более характерна для начального этапа овладения вторым языком и для близкородственного билингвизма. Прямая интерференция чаще всего наблюдается на лексическом уровне, выражаясь в переносе лексических единиц или их значений из родного языка в русскую речь. Так, под влиянием родного языка, в котором лексически не различаются понятия печь и жарить («гъэжьэн»), горький и горячий («стыры»), тонкий и жидкий («пӀуакӀэ»), крепкий и твердый («пытэ») и другие, в русской речи учащихся начальных классов часто наблюдается смешение этих слов, их семантическое неразличение (горячий перец, тонкий суп, твердое здоровье). Косвенная интерференция выражается не в непосредственном переносе каких-либо явлений родного языка в русскую речь билингва, а в косвенном влиянии специфики родного языка на его русскую речь. Например, отсутствие категории рода в адыгейском языке, несоответствие предложно-падежной системы в русском и адыгском языках приводит к типичным ошибкам в употреблении этих категорий в русской речи учащихся-адыгейцев. Косвенная интерференция более характерна для неблизкородственного двуязычия, так как она связана с существенными различиями в системе контактирующих языков: или с полным отсутствием каких-либо категорий русского языка в родном языке, или с их существенным различием в двух языках, или с частичным совпадением данной категории в этих языках. В этом случае нецелесообразно применять открытые типологические сопоставления в качестве методического приема. Они могут служить только расширению лингвистического кругозора. Таким образом, типология интерференции и билингвизма определяет масштабы и характер связи с родным языком учащихся, она же служит и основой разработки наиболее эффективных приемов и методов обучения русскому языку в условиях конкретного билингвизма [14].

Психолого-педагогический аспект двуязычия тесно связан и с этапами обучения русскому языку (начальный, средний, продвинутый, завершающий). Для всех этих этапов обучения русскому языку основная задача – развитие активного двуязычия, коммуникативная направленность обучения. Овладение русским языком в адыгейской школе начинается с отсутствия речевых навыков на русском языке, и в старших классах у учащихся национальной школы происходит известное «подравнивание» их речи в русской речи школьников, для которых русский язык

является родным. Этот многоэтапный и сложный процесс связан с решением важных психологических и педагогических задач на каждом этапе обучения. На начальном этапе закладываются первоосновы выражения мысли на русском языке, для чего дети овладевают определенным минимумом словарного запаса и грамматических форм, определенным количеством речевых моделей предложений, учатся строить связное высказывание. Для этого создается соответствующая речевая ситуация, при которой дети могут почувствовать потребность общения на русском языке.

Литература:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. С. 294.
2. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М.: Изд-во МГУ, 1969. С. 145.
3. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М.: Учпедгиз, 1950. С. 189.
4. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1964. С. 25.
5. Шхапацева М.Х. Лингводидактические основы обучения синтаксическому строю русского языка в адыгейской школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 30 с.
6. Система обучения сочинениям в 4-8 классах / под ред. Т.А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1978. С. 9.
7. Выготский Л.С. Указ. соч. С. 376.
8. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальной школе // РЯНШ. 1962. №3. С. 16.
9. Основы методики обучения русскому языку в 4-10 классах национальной школы / под ред. Н.З. Бакеевой, З.П. Даунене. М.: Просвещение, 1984. С. 116 – 117.
10. Беляев Б.В. Психологические основы обучения ... С. 14.
11. Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. - М.: Наука, 1976. – С. 16.

12. Шхапацева М.Х. Указ. соч. С. 34 – 35.
13. . Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. С. 38.
14. Тхаркахо Ю.А. Очерки по грамматической стилистике адыгейского языка. Майкоп,1990. С. 22.

References:

1. *Vygotsky L.S. Selected psychological studies. M.: APS RSFSR, 1956. P. 294.*
2. *Belyaev B.V. New in the psychology of teaching foreign languages // Psychological and psycholinguistic issues of using and mastering of language. M.: MGU, 1969. P. 145.*
3. *Pavlov I. P. Selected papers on the physiology of higher nervous activity. M.: Uchpedgiz, 1950. P. 189.*
4. *Belyaev B.V. Psychological foundations of learning foreign language vocabulary. M.: Education, 1964. P. 25.*
5. *Shkhapatseva M.H. Linguodidactic basis of the syntactic structure of teaching Russian language in Adygh school: abstract ... diss. Doctor. of Pedagogy. M., 1986. P. 30.*
6. *The training system of writing compositions in 4-8 classes / ed. T.A. Ladyzhenskaya. M.: Education, 1978. P. 9.*
7. *Vygotsky L.S. The same. P. 376.*
8. *Belyaev B.V. Psychological foundations of teaching Russian in the national school // RLNS. № 3, 1962. P. 16.*
9. *Basic methods of teaching Russian in 4-10 grades of the national school / ed. N.C. Bakeeva, Z.P. Daunene. M.: Education, 1984. P. 116 - 117.*
10. *Belyaev B.V. Psychological foundations of learning ...P. 14.*
11. *Shmelev D.N. Syntax division of statements in modern Russian. M.: Nauka, 1976. P. 16.*
12. *Shkhapatseva M.H. The same. P. 34 - 35.*
13. *Shcherba L.V. Selected works in the Russian language. M.: Uchpedgiz, 1957. P. 38.*
14. *Tkharkakho Y. A. Essays on the grammatical style of the Adygh language. Maikop, 1990. P. 22.*