
МЕЖАСПЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (I сертификационный уровень)

Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова,
Е.Н. Шоркина

Кафедра русского языка № 2
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

В статье рассматриваются вопросы интегративного подхода к обучению и межаспектной координации при формировании лингвистической компетенции иностранных учащихся на первом сертификационном уровне.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, комплексность и аспектность, взаимодействие и координация, взаимосвязанное обучение, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция.

В истории становления отечественной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на предвузовском этапе обучения идея комплексности и аспектности с 60-х гг. XX в. начала последовательно реализовываться в следующих направлениях: учебно-организационное выделение аспектов обучения и их учебно-методическое обеспечение [9; 10].

В Университете дружбы народов (УДН) им. П. Лумумбы, как раньше назывался Российский университет дружбы народов, созданном в 1960 г. специально для обучения иностранных студентов от нулевого стартового уровня изучения русского языка до защиты дипломов, впервые в практике обучения РКИ на подготовительном факультете были выделены и сформировались следующие *аспекты преподавания*: фонетика; грамматика и развитие речи (в современном понимании формирование коммуникативно-речевой компетенции в общем владении языком) и научный стиль речи (НСР), т.е. обучение языку в специальных целях [9; 10].

Для реализации указанного аспектного обучения в УДН проводилась системная профессиональная подготовка кадров. Одна группа преподавателей вела занятия по грамматике и развитию речи, вторая объединяла преподавателей, каждый из которых вел в учебной группе два аспекта: фонетики и лексики, т.е. НСР.

Учебно-методическое обеспечение аспектного преподавания заключалось в создании необходимых учебников и пособий на основе теоретических методических и педагогических исследований. Так, в УДН в 60—70 гг. XX в. были созданы учебники РКИ для лиц, говорящих на французском, английском, испанском языках; многочисленные пособия по практической фонетике, ориентированные на указанные языки, а также на арабский и ряд языков стран Азии; пособия для обучения НСР. Были защищены диссертации по широкой проблематике преподавания РКИ.

Опыт УДН в области обучения РКИ широко распространялся в нашей стране и за рубежом, особенно с того времени, как в 1968 г. в УДН был создан ФПК преподавателей, специализирующихся в данной области.

На рубеже 70—80-х гг. XX в. в методике разрабатывалась идея создания *учебных комплексов* по РКИ, и прежде всего, по обучению общему владению языком. Так, получивший широкое распространение учебный комплекс «Старт-1, 2, 3» объединил в авторские коллективы преподавателей разных вузов страны — УДН, МГУ, ИРЯ им. А.С. Пушкина, Киевского государственного университета и др. «Старт», аккумулировавший существовавший опыт преподавания РКИ, был построен по принципу комплексности и аспектности. В соответствии с развивающимся коммуникативно-деятельностным подходом и идеями взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (РД) составными частями данного комплекса помимо базового учебника и методических рекомендаций по его использованию становятся также пособия по развитию разных видов РД: по чтению (1982); говорению (1982), аудированию (1982) и письму (1983). Идея *межаспектной координации* была реализована с позиций взаимосвязанного обучения видам РД на едином языковом материале, четко определенной программой и учебным планом по освоению грамматической системы РКИ.

Считаем необходимым оговорить условия достаточно широкого употребления понятия *аспект* в современной теории и практике преподавания: аспект понимается как составная часть системы обучения языку как средству общения (лексике, грамматике, фонетике, стилистике, анализу текста, переводу, лингвострановедению и т.д.); как формирование речевых навыков разного типа, которые являются частью умений видов РД; как обучение разным функциональным стилям.

В статье рассматриваются вопросы межаспектного взаимодействия и координации при формировании лингвистической компетенции в широком смысле (с учетом всех уровней языковой системы) на материале общеупотребительного, общелитературного и научного стилей как основы речевого общения в повседневной, социокультурной и учебно-научной сферах на предвузовском этапе обучения. Лингвистическая компетенция понимается как неразрывное сочетание теоретического знания грамматической системы русского языка и умения пользоваться им в практике речевой коммуникации [1. С. 362].

Формирование лингвистической компетенции иностранного учащегося начинается в период вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК), который продолжается 7—10 дней. В соответствии с уровневым строением системы языка лингвистическая компетенция имеет такую же структуру. Ее составной частью является *фонологическая компетенция*, которая понимается не только как *знание* звуковой системы русского языка, специфики акцентно-ритмического и интонационного оформления речи, но и *умения* пользоваться этими знаниями в процессе общения в обиходно-бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сферах в соответствии с существующими **нормами** [10].

Наряду с формированием у учащихся артикуляционно-перцептивной базы, характерной для русского языка, и фонологического слуха на ограниченном лексическом материале, представляющем специфику русской фонетической системы, закладываются основы *системного знания* в области морфологии и синтаксиса: понятия частей речи, категорий одушевленности/неодушевленности, рода, числа, падежа, функций падежей, понимания синтаксического строения предложений разной коммуникативной направленности, утвердительных и отрицательных [5; 6; 3; 2].

Обучение в период ВФГК ведется на повседневно-обиходной лексике, обеспечивающей учебное общение на уроке и элементарное речевое внеаудиторное взаимодействие на русском языке. Однако особое внимание уделяется количественным числительным (1—100), поскольку данный лексический пласт обеспечивает такие коммуникативно частотные темы, как выражение времени, количества и цены.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться осознания учащимися указанных грамматических явлений и употребления их в учебных ситуациях элементарного речевого общения. На основе данного языкового материала начинают формироваться слухо-произносительные навыки, обеспечивающие, если можно так выразиться, *техническую сторону* любого из видов РД: правильное артикулирование и восприятие звуков, акцентно-ритмических структур и интонационного оформления фразы, слитное произнесение словосочетаний (синтагмы), звукобуквенные соответствия и их реализация на письме и при чтении и т.д. [6].

По окончании ВФГК «центр тяжести» в процессе обучения РКИ переносится на овладение лексико-морфологической и синтаксической системами русского языка на материале общеупотребительного, общелитературного стилей и научного стиля речи (НСР), которые в учебной группе ведут соответственно 2 преподавателя — грамматист и лексик. Но подчеркнем, что принципиальным является то, что формирование фонологической составляющей лингвистической компетенции должно продолжаться обоими преподавателями на соответствующем учебном материале на занятиях по обоим аспектам — при обучении и общему владению языком и речевому общению в учебно-научной сфере. Взаимодействие данных аспектов, координация работы грамматиста и лексика обеспечивают автоматизацию слухо-произносительных навыков учащихся.

К сожалению, в последние десятилетия в силу ряда причин в практике преподавания РКИ фонетике, слухо-произносительным навыкам и умениям не уделялось достаточного внимания, хотя необходимость данной работы декларировалась. В настоящее время наметились обнадеживающие перемены в данной области.

По нашему глубокому убеждению, интегративный подход к обучению и систематически проводимая работа в этом направлении, т.е. межаспектное взаимодействие и координация, являются эффективным способом повышения качества подготовки иностранных специалистов в системе российской высшей школы.

В 2008 г. в рамках реализации Государственного проекта «Образование» на кафедре русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН была создана первая часть инновационного учебно-методического комплекса (УМК): вводный лингво-предметный курс по НСР «Русский язык — будущему специалисту. Для студентов медико-биологического профиля» [11; 12], а в 2011 г. — вторая часть комплекса «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере», предназначенная для базового и первого сертификационного уровней. (В дальнейшем для простоты изложения пользуемся термином НСР, но имеем в виду задачу обучения речевому взаимодействию в учебно-научной сфере.)

Принципиально значимым, придающим инновационный характер данному УМК, является то, что в его основе лежат, с одной стороны, положения комплексности и аспектности в преподавании РКИ, *межаспектного взаимодействия*,

а с другой — *межпредметной координации*. Лингвистическая компетенция учащихся комплексно и параллельно формируется при обучении общему владению языком и при освоении языка учебно-научной сферы. Содержание обучающего материала по аспекту НСР (т.е. его лексико-тематическое и предметное наполнение) определяется задачами формирования предметной компетенции (в соответствии с будущей профессиональной ориентацией учащихся). Приведем некоторые примеры.

Вводный лингво-предметный курс используется с третьей недели обучения, после ВФГК. Он строится на ограниченном лексико-грамматическом материале, который обеспечивает самые первые занятия в условиях раннего введения общеобразовательных дисциплин: математики — на V неделе, химии — на VII, физики — на IX, биологии — на XI. К началу занятий по математике и химии студенты имеют представление только о формах основных моделей имен существительных и прилагательных единственного числа в именительном (И.п.), винительном (В.п.), родительном (Р.п.) и предложном (П.п.) падежах. Именно поэтому авторы вводного лингво-предметного курса намеренно избегают использования конструкций, характерных для НСР, но содержащих другие падежи, еще не изучающиеся на занятиях общелитературным языком. Так, например, при определении понятий даются только структуры с И.п.: *что? И.п.* — *что? И.п.* и *что? И.п.* — *это что? И.п.* В тех случаях, когда не удается избежать использования незнакомых грамматических форм из-за некорректно упрощенного представления учебного материала по общеобразовательным предметам, авторы дают эти новые грамматические формы в таблицах для запоминания.

Однако как только на уроках грамматики начинается изучение Р.п. имен существительных, преподаватель в качестве моделей м.р. с твердой основой в ряду примеров *два часа* и *пять часов*, *два доллара* и *пять долларов* дает обязательно сочетания *два атома* и *пять атомов*, обращая внимание на окончания. В свою очередь, лексист ссылается на пройденный грамматистом материал и рекомендует студентам обратиться к таблице окончаний Р.п. существительных, данной грамматистом. *Межаспектное взаимодействие* проявляется именно в учебно-методическом *единстве представления и тренировки изучаемого материала*.

Приведем иллюстрации межаспектной координации работы по формированию лингвистической компетенции на разных этапах усвоения лексико-грамматической системы. Как известно, при обучении РКИ глаголы традиционно изучаются по моделям, представленным в I «е» и II «и» спряжениях. Так, например, в I «е» спряжении выделяются модели *читать*, *рисовать*, а во II «и» спряжении выделяются модели *говорить*, *смотреть*, *лежать*. На уроках по НСР студенты обучаются по той же лингвометодической системе. И следовательно, пометы у глаголов **обозначать** **читать* I «е», **использовать** **рисовать* I «е», **входить в состав** **говорить* II «и», **принадлежать** **лежать* II «и» сразу ориентируют студента, как спрягается новый глагол.

Продолжим ряд примеров, иллюстрирующих единство лингвометодического представления учебного материала и координацию обучающих приемов. Преподаватель грамматики требует запоминания после каждого из глаголов основных вопросов и соответственно использования необходимого падежа, например: **рисо-*

вать I «е» что? кого? В.п., чем? Т.п. То же самое является нормой для запоминания глаголов, характерных для НСР, например: **использовать** *рисовать I «е» что? В.п., в чем? П.п., для чего? Р.п.

В целях активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, развития их когнитивных навыков и умений преподаватели обоих аспектов согласуют свои обучающие действия по работе с содержанием текста. Так, на уроках грамматики, т.е. по общему владению языком, при обучении составлению двух видов плана текста (вопросного и назывного) всегда используются модели образования отглагольных существительных, например: **работать** в больнице — **работа** в больнице, **учиться** в университете — **учеба** в университете. На основе психологических приемов положительного переноса в процессе обучения лексик, продолжая работу грамматиста, активизирует тему «Отглагольные существительные» на изучаемом материале НСР: «Из чего состоит молекула воды?» — «Состав молекулы воды», «Как размножается амеба?» — «Размножение амебы».

Обычно в подаче нового языкового материала грамматист опережает лексикста. Так, в целях межаспектной координации темы «Пассивные конструкции» «Причастия» изучаются согласно «Учебным планам по РКИ» начиная со второго семестра [4] на занятиях по общему владению языком. После введения данной темы лексикст активно активизирует ее в соответствующих упражнениях на материале НСР. По согласованию ряд тем объясняется лексикстом. Так, например, тему «Способы выражения сравнения» обычно вводит лексикст.

В межаспектной координации важнейшее значение имеет активная работа по формированию фонологической составляющей лингвистической компетенции на всех этапах подготовки иностранного специалиста. Фонетические задания на освоение особенностей акцентно-ритмических структур, характерных для русского языка, на слитность произношения синтагм разного типа, на интонационное оформление многосинтагменных предложений разной степени распространенности представлены не только в материалах по обучению общему владению, но и во всех уроках комплекса по обучению речевому общению в учебно-научной сфере.

Межаспектное взаимодействие при четкой координации как средство оптимизации процесса формирования лингвистического компонента способствует решению задач становления коммуникативно-речевой компетенции при осуществлении иностранными учащимися разных видов речевой деятельности. Комплексность и аспектность в преподавании РКИ, межаспектная координация в обучении речевому взаимодействию, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности формируют у студента представление о единстве грамматической системы изучаемого языка при ее уровне строения и об особенностях ее функционирования в разных сферах межличностного речевого взаимодействия.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что на предвузовском этапе преподаватели обоих аспектов — и обучения общему владению языком, и обучения речевому общению в учебно-научной профессионально ориентированной сфере — объединены общей задачей: подготовить студентов к изучению специальных дисциплин в первый месяц на первом курсе основного факультета. От четкой согласованности их действий зависит успешное решение этой задачи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — С. 362.
- [2] *Аксенова М.П.* Русский язык по-новому. — СПб.: Златоуст, 1999.
- [3] *Галеева М.М., Журавлева Л.С. и др.* Старт-1. — М.: Русский язык, 1978, 1981.
- [4] *Шустикова Т.В., Атабекова А.А. и др.* Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного. — М.: РУДН, 2006.
- [5] *Шустикова Т.В.* Le Russe par correspondance. Русский язык заочно. Для лиц, говорящих по-французски: Уч. пособие // Русский язык за рубежом. — 1973. — № 1. — С. 31—44; № 3. — С. 34—43; 1974. — № 1. — С. 38—47; 1974. — № 3. — С. 10—21; 1975 — № 5. — С. 24—35.
- [6] *Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. Гриф МО РФ. — М.: Совершенство, 1997.
- [7] *Шустикова Т.В.* Екатерина Ивановна Мотина, фонетика и фонетисты // Ей было все дано... Вспоминая Екатерину Ивановну Мотину. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — С. 67—75.
- [8] *Шустикова Т.В.* Фонетический аспект в обучении научному стилю речи (довузовский этап) // Мир русского слова и русское слово в мире. XI МАПРЯЛ. — Т. 6 (1). — София: Heron Press, 2007. — С. 492—496.
- [9] *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [10] *Шустикова Т.В.* Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [11] *Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н.* Русский язык — будущему специалисту. Для студентов медико-биологического профиля. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [12] *Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н.* Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Русский язык — будущему специалисту. Для студентов медико-биологического профиля. Ч. I—II. Книга для студента. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [13] *Шустикова Т.В.* Межаспектная координация при формировании лингвистической компетенции иностранных учащихся (первый сертификационный уровень). — Казань, 2011 (в печати).

DEVELOPING FOREIGN STUDENTS' LINGUISTIC COMPETENCE (I CERTIFICATE LEVEL): INTERACTION OF LANGUAGE SYSTEM AND USAGE ASPECTS

**T.V. Shoustikova, I.A. Voronkova,
E.N. Shorkina**

Russian language chair № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article studies the methodology of developing foreign students' linguistic competence, as far as the first certificate level is concerned. The integrative approach, coordination and interaction of language system and usage aspects are in the focus.

Key words: Russian as a foreign language, systemic and structural complexity, training aspects, interaction and coordination, linguistic competence, communicative competence.