

## CRITERIA FOR THE SELECTION OF LINGUOCULTURAL TEXTS

**Laputskaya I.I.**

*Belarus State Economic University*

*Belarus, Minsk*

Specifics of the inclusion of culturological texts in the course of the Russian language as a foreign language are shown. The criteria for the selection of texts are defined, each criterion is given a justification.

*Keywords linguoculturological material, country studies, socio-cultural competence, criterion, text.*

## АСПЕКТНОЕ И КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Левашова С.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В работе рассматриваются вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ. Последовательно и непротиворечиво излагаются различные подходы к данной проблеме.

Целью работы является выявление особенностей аспектного и комплексного обучения иностранных студентов русскому языку.

Данное исследование направлено на решение проблем научного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса иностранных студентов.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), аспектность, комплексность, методика преподавания, аспектно-комплексное обучение, виды речевой деятельности.*

Вопросы организации учебного процесса по преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) до сих пор во многом остаются дискуссионными. Практически вся история развития методики преподавания РКИ – это история борьбы различных методов обучения, различных подходов и направлений, различных стратегий, а также различных форм организации учебного процесса.

По мнению С.И. Лебединского, методы обучения разрабатываются на основе произвольно избранных теоретических схем и умозрительных догм, в которых доминируют определенные векторы обучающей модели [5, с. 6].

Вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ сегодня могут рассматриваться с разных точек зрения. Например, вопросы аспектности и комплексности необходимо учитывать, говоря о специфике теории обучения языку в языковых и неязыковых учебных заведениях.

Такая специфика обусловлена различными причинами:

- разным объемом учебных часов;

- разной мотивацией учебной деятельности;
- разным содержанием учебного предмета;
- разными требованиями учебной программы.

Специфика как аспектного обучения, так и комплексного оказывает влияние на все компоненты системы обучения и, прежде всего, на организацию обучения в целом.

Аспектно-комплексное обучение – направление в преподавании языка, при котором в рамках практического курса выделяются отдельные аспекты обучения, представляющие разные уровни языка (фонетический, лексический, грамматический), разные дисциплины (перевод, лингвострановедение, анализ художественного текста) при комплексном характере обучения в целом, ибо занятия с выделением отдельных аспектов имеют своей конечной целью формирование и развитие речевых умений в четырех видах деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Принцип комплексности и дифференцированности реализуется в параллельном усвоении произношения, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения и письма с самого начала обучения, то есть во взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности.

Таким образом, в современной методической литературе наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой в практическом курсе русского языка под комплексностью понимается чередование в пределах одного урока работы над фонетикой, грамматикой, лексикой, стилистикой и т. п. Под аспектностью понимается построение урока либо на фонетическом, либо на грамматическом, либо на лексическом материале с использованием специальных приемов и методов работы над ним и специальных технических средств обучения.

Примирить все подходы удалось А.Н. Щукину: «Видно, что преподавание никогда не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным. Аспектное преподавание бессмысленно без «введения» в речевую практику, а комплексное обучение разным видам речевой деятельности требует отработки каждого из них в отдельности. [6, с. 47 – 48].

Определяя структуру практического курса русского языка при включенном обучении, выбирая комплексный или аспектный подход к его преподаванию, большинство специалистов склоняются в сторону последнего. «Выделение аспектов позволяет вести работу более целенаправленно, ставя перед собой узкую, специальную задачу. Преподаватели, работающие преимущественно над определенным аспектом, получают возможность сосредоточивать свое внимание на сравнительно узком участке методики преподавания русского языка» [2, с. 6].

Современные методики русского языка как иностранного подчеркивают, что на начальном этапе обучения студентов и на занятиях с нефилологами эффективна комплексная подача материала. При работе же с филологами рекомендуется проведение специальных занятий по фонетике в течение первых четырех семестров преподавателями-специалистами, т.е. аспектно. Особо выделяются также аспекты практической грамматики и разговорной практики.

Идея аспектизации занятий на продвинутом этапе обучения поддерживается многими методистами и преподавателями иностранных языков [7, с. 79].

Каждый из аспектов языка является не самоцелью, а лишь средством овладения языком.

Несмотря на коммуникативную установку в обучении, преподаватели должны понимать, что без аспектного языкового обучения коммуникативная модель весьма уязвима.

**Обучение грамматике.** Роль грамматики в построении речевых действий и формировании вторичной языковой личности можно считать структурообразующей. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Однако язык – это не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия и выражения эмоций, а поэтому необходимо учитывать прагматический потенциал грамматических конструкций и различать как нормативное употребление грамматических единиц (как правильно сказать), так и правила речевого воздействия (как эффективнее сказать).

В практике преподавания РКИ существуют два направления обучения грамматике: семантически ориентированное и прагматически ориентированное [8, с. 49 – 50].

**Обучение фонетике.** Особое место в коммуникативной концепции обучения РКИ отводится фонетике. Помимо основной функции – формирования слуховых, артикуляционных, просодических и интонационных навыков – фонетические средства языка играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т. е. выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Фонетический материал должен точно отражать фонетическую систему изучаемого языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию [1, с. 29-35].

**Обучение лексике.** Значительное место в коммуникативной концепции обучения отводится лексическому аспекту, который определяет объем словарного запаса по этапам обучения и уровням владения языком, порядок ввода лексических единиц в соответствии с коммуникативными интенциями, речевыми действиями, синтаксическими конструкциями, темой и ситуацией общения, способы семантизации лексики. Знание лексического состава языка позволяет точно выражать свои мысли, объяснять свои действия, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению.

Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с

обучением видам речевой деятельности [4, с. 282 – 285].

В процессе формирования аспектных речевых навыков преподаватель должен соблюдать несколько важных положений.

Можно выделить четыре общих этапа работы над речевым аспектным навыком:

– этап введения (предъявления, презентации) материала, на котором студенты осознают форму, значение и особенности употребления изучаемого языкового явления;

– этап первичного закрепления материала, на котором студенты выполняют упражнения, требующие применения полученных сведений;

– этап автоматизации навыка, на котором студенты выполняют упражнения, требующие многократного употребления данного явления языка в составе речевых действий; при этом сначала контекст данного явления остается неизменным, а затем он варьируется;

– этап совершенствования навыка, на котором студенты выполняют разного рода задания, непосредственно не связанные с работой над данным явлением языка, но при этом стремятся обеспечить правильность его употребления.

На втором, третьем и четвертом этапах используются разные по своему характеру упражнения. Для первичного закрепления материала чаще всего используются языковые упражнения, при выполнении которых все внимание учащихся направлено на изучаемое явление языка, его связи с контекстом. Эти упражнения позволяют преподавателю проверить, правильно ли студенты поняли его объяснения. Если языковое явление не вызывает трудностей у студентов, то после введения материала можно сразу перейти к автоматизации навыка, минуя этап первичного закрепления материала.

Например, работа над речевым образцом: У меня есть словарь (журнал, книга, тетрадь, ручка и т.д.) не требует выполнения языковых упражнений на учебном занятии, но если мы работаем над грамматическим явлением, обладающим многообразием форм (например, над формами множественного числа родительного падежа имен существительных), то такие упражнения необходимы сразу же после введения материала. Например, работа над речевым образцом: У меня нет словарей, журналов, книг, тетрадей, ручек.

На этапе автоматизации речевого навыка используют условно-коммуникативные упражнения, моделирующие ситуации реального речевого общения. Они отличаются от языковых упражнений, во-первых, формой задания (задание формулируется в виде коммуникативной установки), во-вторых, обязательным наличием образца. При выполнении условно-коммуникативных упражнений внимание учащегося раздваивается: оно направлено и на содержание речи, и на его форму. Совершенствование формируемого аспектного навыка осуществляется в речевой коммуникации учащихся на русском языке, в общении с преподавателем и товарищами по группе, при выполнении учащимися языковых упражнений, предназначенных для работы над другими явлениями языка.

Процесс формирования аспектного речевого навыка во многих случаях

вызывает у студентов трудности вследствие неизбежного действия интерференции других навыков.

Наиболее типичный пример внутриязыковой интерференции – замещение форм изучаемого винительного падежа в значении направления движения изученными ранее формами предложного падежа в значении места (Я купил книгу в магазин; Я пошёл на выставку; Когда мы вернулись, уже никого не было в деканат), имеющее место в речи каждого иностранного студента на начальном этапе обучения русскому языку.

К случаям внутриязыковой грамматической интерференции также можно отнести смешение форм выражения времени (Это было в 15 декабря), смешение форм винительного и дательного падежей в объектных значениях (Я не знаю этот преподаватель), смешение видов глагола и многое другое.

Для преодоления интерференции целесообразно на стадии введения материала указывать студентам на различия между двумя взаимодействующими явлениями, а на последующих стадиях включать в процесс обучения как языковые, так и условно-коммуникативные упражнения, направленные на дифференциацию этих явлений.

Сформированный речевой аспектный навык может утрачиваться, т.е. подвергаться деавтоматизации. Для того чтобы предотвратить разрушение аспектных речевых навыков, следует, во-первых, расширять возможности речевой практики у студентов, а во-вторых, обеспечивать формирование у студентов системных знаний о русском языке.

Поскольку основной единицей обучения РКИ является текст, то принцип организации учебного процесса по аспектам может строиться вокруг способов работы с текстами на основе учета различных видов речевой деятельности. С одной стороны, цели каждого вида речевой деятельности различны, следовательно, цели аспектного обучения также различны. Как представляется, на основе анализа учебников для иностранных слушателей можно выявить направленность лингводидактических разработок на формирование всех видов речевой деятельности. С другой стороны, аспектность на основе системы уровней языка (фонетика, лексика, грамматика, текст), также будет диктовать свои цели обучения.

В результате проведенного исследования установлено, что вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ сегодня могут рассматриваться с разных точек зрения. Так, в языковых учебных заведениях распространено аспектное обучение, при котором весь курс обучения делится на ряд частных учебных дисциплин (фонетика, грамматика, практика устной и письменной речи, культура речи, лингвострановедение и т.д.), и каждую дисциплину преподаёт специализирующийся на ней преподаватель-аспектник. В неязыковых учебных заведениях преобладает комплексное обучение, при котором все возможные аспекты изучаются в комплексе в рамках единого курса языка, который ведет один преподаватель.

### Литература

1. Богомазов, Г.М. Русское ударение в аспекте коммуникативной методики / Г.М. Богомазов // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. ст. / редкол.: Р. В. Роговина [и др.]. – М.: Рус. яз., 1981. – № 20. – С. 29–35.
2. Жидкова, Г.Ф. Научный стиль речи как один из аспектов преподавания русского языка / Г.Ф. Жидкова. – В кн.: Преподавание русского языка нерусским на историко-филологическом факультете. – М., 1977. – С. 6.
3. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – М., 1988. – С. 50–53.
4. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – С. 282–285.
5. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – С. 6.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990. – С. 47–48.
7. Супрун, В.И. Практический курс русского языка как комплекс учебных дисциплин / В.И. Супрун, К.Н. Озолина // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов: Сб. ст.: / Сост. Н.А. Лобанов, А.Р. Балаян. – Минск, 1984. – С. 79.
8. Ушакова, Н.И. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов / Н.И. Ушакова // Научный результат: сетевой науч.-практ. журн. Сер.: Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 49–50.

## ASPECT AND COMPREHENSIVE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE

**Levashova S.A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article deals with the issues of aspect and complexity in the teaching methodology of RFL. Various approaches to this problem are presented consistently and consistently.

The aim of the work is to develop and identify the features of aspect and complexity in the methodology of teaching the Russian language for organizing the educational process of foreign students.

This study is aimed at solving the problems of scientific and educational-methodological support of the educational process of foreign students.

*Keywords: Russian as a foreign language (RFL), aspect, complexity, teaching methods, aspect-complex teaching, types of speech activity.*