

*Левашова С.А.*

**ФОРМИРОВАНИЕ АСПЕКТНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ:  
ОСОБЕННОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности и закономерности формирования аспектных речевых навыков в практике преподавания русского языка как иностранного. Представлены индивидуальные особенности учебной деятельности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в условиях языковой среды.

*Ключевые слова:* *аспектный речевой навык, внутриязыковая интерференция, речевая деятельность.*

*Levashova S.A.*

**FORMATION OF ASPECT SPEECH SKILLS: FEATURES AND PATTERNS**

*Belarusian State Medical University  
Minsk, Belarus*

**Abstract.** The article discusses the features and patterns of formation of aspect speech skills in the practice of teaching Russian as a foreign language. The individual features of the educational activities of foreign students who master the Russian language in the conditions of the language environment are presented.

*Keywords:* *aspect speech skill, intralingual interference, speech activity.*

Спектр проблем, решаемых современной лингводидактикой в последние годы, активно расширяется. Работая в разных этноязыковых аудиториях, преподаватели РКИ отчетливо понимают, что эффективность процесса овладения языком зависит не только от лингвистических, но и от интеллектуально-когнитивных способностей учащихся. Эта проблема в системе обучения языку приобретает особое значение.

Как известно, индивидуальные особенности учебной деятельности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в условиях языковой среды, накладывают существенный отпечаток на эффективность всего учебного процесса. Так, например, в научной литературе выделяются такие индивидуальные особенности иностранцев, влияющих на процесс овладения русским языком, как общие типологические свойства их нервной системы, свойства темперамента, особенности национальных черт характера, которые, на мой взгляд, носят слишком обобщенный характер, а поэтому не могут быть учтены в учебном процессе. Бесспорно, что к психологическим особенностям иностранцев должно быть повышенное внимание со стороны специалистов в области РКИ, поскольку именно данные факторы чаще всего вносят существенные коррективы в обучающие модели и технологии.

Не менее серьезной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания РКИ, является проблема аспектного обучения языку. Бесспорно,

что переход современной лингводидактики на коммуникативную платформу обучения изменил фокус внимания преподавателей и учащихся с языка на речь, что оказало определенное негативное влияние на становление лингвистической компетенции иностранцев.

Некоторые преподаватели полностью отказываются от формальной грамматики и фокусируют внимание на речевых образцах и функциональных моделях, фактически подталкивая иностранцев к использованию имитативных стратегий овладения языком без задействования механизмов анализа языковых явлений; другие русисты, напротив, чрезмерно филологизируют процесс овладения языком, насыщая его формальной грамматикой в ущерб коммуникативно-функциональной парадигме обучения и все дальше уводя от научного стиля речи, забывая о том, что в системе вузовской языковой подготовки обучение языку специальности должно быть доминирующим. Третья группа русистов, наоборот, чрезмерно увлекается научным стилем речи, фактически превращая учебный процесс в процесс натаскивания учащихся на овладение специальными профильными знаниями. Наконец, есть и такие преподаватели, которые работают исключительно в формате модуля общего владения языком, считая, что в научном языке минимум языка и максимум того, что находится в компетенции преподавателей-предметников [2, с. 272].

Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности [1, с. 282–285].

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

Каждый аспектный навык формируется поэтапно. 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, *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. Такое специально организованное общение на учебном занятии некоторые методисты называют подлинно коммуникативными упражнениями и отмечают, что при выполнении таких упражнений все внимание учащихся переходит на содержание речи, а правильность употребления изучаемого явления языка контролируется произвольно. Кроме того, аспектный речевой навык совершенствуется и 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. В лингвистической, психологической и методической литературе существует множество определений интерференции. В нашем случае под интерференцией понимается отрицательное влияние навыков, сформированных ранее, на новые навыки. Различают два вида интерференции: межъязыковую (влияние навыков родного или первого иностранного языка) и внутриязыковую (влияние уже сформированных навыков изучаемого языка). Новые и старые навыки взаимодействуют по-разному. Так, например, речевые навыки родного и изучаемого иностранного языков могут совпадать полностью или частично, а могут быть полностью различными. Это зависит от сходства явлений родного и изучаемого языков и различий между ними. На этапе введения материала наибольшую трудность для студентов представляют явления иностранного языка, не имеющие аналогов в их родном языке, поэтому преподаватель должен уделить особое внимание объяснению этих явлений и контролю их понимания. Явления изучаемого языка, полностью или частично сходные с явлениями родного языка, на этапе введения материала, как правило, у студентов трудностей не вызывают. Однако в дальнейшем оказывается, что труднее всего студентами усваиваются не те явления русского языка, которые отсутствуют в их родном языке, а явления, частично сходные.

Именно частичное сходство дает наибольшее количество случаев межъязыковой интерференции. Например, какие бы два языка мы ни взяли, мы всегда найдем в них несколько сходных звуков. Это сходство создает у учащегося иллюзию того, что над данными звуками не нужно специально работать. Однако в каждом языке имеются свои правила сочетания этих звуков с другими и их изменения под влиянием соседних звуков. Отсутствие учета этого влияния и является одной из причин акцента в речи на иностранном языке. Подобным образом проявляет себя и внутриязыковая интерференция: чем большим является формальное и семантическое сходство двух разных явлений русского языка, тем чаще эти явления смешиваются в сознании и речевой деятельности иностранных студентов.

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 выставка; 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.

Коррекция употребления падежей может отрабатываться, например, при изучении грамматического аспекта, точнее, при изучении падежной системы. Представлю пример употребления в таблице **Предложно-падежная система (дифференциация N<sub>1</sub> – N<sub>4</sub> – N<sub>6</sub>)**.

N <sub>1</sub> Что?	N <sub>4</sub> Куда?	N <sub>6</sub> Где?
Магазин	в магазин	в магазине
Библиотека	в библиотеку	в библиотеке
Выставка	на выставку	на выставке
Лекция	на лекцию	на лекции

Сформированный речевой аспектный навык может утрачиваться, т.е. подвергаться деавтоматизации, или качественному разрушению. Современной методике известны два условия прочности речевых навыков:

- а) постоянная речевая практика;
- б) наличие у студентов языковых знаний.

Специфика организации учебного материала на подготовительном факультете такова, что на самых начальных стадиях обучения студенты овладевают наиболее важной с точки зрения повседневного общения лексикой и грамматикой. Языковые явления, изучаемые в этот период, как правило, хорошо усваиваются и меньше всего подвержены разрушению именно потому, что они

почти ежедневно используются в речевой практике студентов. Однако в дальнейшем объем изучаемого материала возрастает, у студентов повышается пассивный запас слов и грамматических конструкций и оказывается все меньше возможностей постоянно использовать изученный материал в своей речевой деятельности. В результате одни навыки могут не достигать необходимой степени автоматизации, а другие, достигнув автоматизации, начинают разрушаться. В этих условиях единственно возможным средством противодействия разрушению навыков могут быть языковые знания студентов. В случае утраты навыка опора на выученное правило позволяет студентам самостоятельно восстановить его (по крайней мере, так обстоит дело с грамматическими навыками). Вот почему необходимо формировать у иностранных учащихся не только аспектные речевые навыки, но и языковые знания. В данном случае речь не идет о том, чтобы заставлять студентов выучивать формулировки языковых правил. Важно, чтобы студенты понимали эти правила, знали образцы речевых действий и умели при необходимости их использовать.

Все языковые явления в практическом курсе русского языка изучаются как изолированно, так и в контексте. Обучение фонетике невозможно без постановки изолированных звуков, которые необходимы для того, чтобы сформировать в сознании учащегося адекватные представления о звуках-инвариантах и о русской фонетической системе в целом. Однако в речевой деятельности звуки почти никогда не выступают в изолированном положении: обычно они произносятся в окружении других звуков и частично изменяются под их влиянием в количественном и качественном отношении. Соответственно, при формировании фонетических навыков следует работать не только над изолированными звуками, но и над звуками в разном фонетическом окружении. Работа над изолированным словом важна лишь для установления связей этого слова с другими словами в лексической системе русского языка. В речи же каждое слово сочетается с другими словами, и его значение зависит от этого окружения. При формировании лексических навыков этот контекст необходимо учитывать. Точно так же должна осуществляться работа и над изолированным предложением, и над этим предложением в составе текста, так как любое предложение, являясь коммуникативной единицей, проявляет свои свойства в определенном контексте и в определенной ситуации [1, с. 282–285].

Таким образом, 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. Становлению таких знаний способствуют не только объяснения преподавателя на этапе введения материала и использование языковых упражнений, но и систематизация изученного материала.

### Литература

1. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – С. 282–285.

2. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – С. 6.