

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Как известно, в языковом образовании выделяют три основные компетенции: лингвистическую (языковую), коммуникативную, культуроведческую (лингвокультуроведческую). Если рассматривать иерархию этих компетенций, то в обучении русскому родному языку на первое место выходит лингвистическая компетенция, а в обучении русскому как неродному (РКН) ведущей признается коммуникативная компетенция.

Освоение ребенком родного языка происходит «снизу вверх» (Л.С.Выгодский) – на основе подражания, интуиции. Для изучения же неродного языка наиболее типичен путь «сверху вниз», путь сознательный и намеренный, когда обучающемуся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил, инструкций и пр. Поэтому роль лингвистической компетенции в методике РКН не следует преуменьшать. Школьники-инофоны довольно быстро начинают общаться на русском языке, но пренебрежение к языковым нормам может сделать их фонетические, грамматические погрешности устойчивыми; речь на русском языке становится неряшливой, инофону в дальнейшем труднее добиться успехов в профессиональной сфере.

Главные задачи обучения русскому языку детей мигрантов состоят в развитии интереса к изучению русского языка, формировании произносительных умений, увеличения лексического запаса, выработки умения пользоваться лексико-грамматическим материалом в разных вариантах коммуникации, создании условий для снятия интерференции в речи на разных уровнях языковой системы,

Важной особенностью и одновременно сложностью для учителя в обучении инофонов является необходимость корректировать одновременно комплекс трудностей учащихся, соотносимый с разными разделами русского языка.

Трудности в освоении русской фонетики и интонации во многом связаны у младших школьников с явлением интерференции. Интерференция проявляется в отклонениях от языковой нормы второго языка под влиянием когний родного языка (языковых способностей, лингвистических знаний, менталитета).

Артикуляционный аппарат детей шести-семи лет уже хорошо приспособлен к фонологической системе родного языка, и им (детям) приходится осваивать новые речедвижения, которые накладываются на твердо сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков родного языка. Таким образом, восприятие и воспроизведение фонем изучаемого русского языка происходит по законам и правилам фонологической системы родного языка обучающегося. Вследствие неправильного произнесения и

неспособности на слух дифференцировать отдельные звуки русского языка у учащихся-инофонов возникают проблемы с чтением, пониманием, наконец, с правописанием. Приведем примеры наиболее частотных случаев звуковой интерференции: замена мягких согласных твердыми часто в позиции конца слова (*соль – сол*), а также перед гласными и/ы (*летний – летный, вилка – вылка*), замена твердых [ж],[ш],[ц] полумягкими согласными [ж'],[ш'],[ц']([*джинсы*],[*ц'ирк*], неразличение звуков [ш] – [ш'] (*шеки* вместо *щеки*), недодифференциация звука [й] (*сьел – сел*) и др.

Учителю нужно быть внимательным к речи детей -инофонов, как можно раньше замечать такого рода фонетические трудности и вовремя их корректировать. Коррекция этих трудностей может осуществляться тремя способами: сопоставительным, артикуляционным и имитационным, или имитативным.

Артикуляционный метод заключается в достижении правильного произношения путем объяснения артикуляции данного звука: положения губ, языка, зубов. Этот способ является наиболее затруднительным для детей ввиду сложности объяснения и неумения учащихся управлять своим артикуляционным аппаратом. В какой-то степени более доступным его может сделать наглядность, однако более широкие возможности он имеет для старших школьников.

Сопоставительный метод (сравнение произношения звука русского языка с эквивалентным звуком родного языка) используется также крайне ограниченно: для этого учителю нужно владеть системой произношения родного языка инофона. В некоторых случаях возможно внутриязыковое сопоставление. Например, произношение трудного для многих учащихся звука [ы] можно объяснить так: положение языка и раскрытие рта примерно такое же, как при произнесении гласного [у], а губы растягиваются, как при произнесении звука [и]. Предлагаем учащимся произнести звук [у], а потом попытаться произнести звук [и], меняя только положение губ: уу - ыыы.

Имитационный метод – слушай и произноси, как я – является, на наш взгляд, наиболее экономным и действенным для младших школьников-инофонов. При этом мы считаем важным, чтобы при тренировке произношения в большей степени использовались неформальные – «косвенные» – имитационные методы обучения, когда ребенок не чувствует на себе воздействия со стороны учителя: исполнение песен, стихотворений, скороговорок, участие в драматизациях, играх, внеклассных мероприятиях.

Изучение грамматики наряду с усвоением лексики – основа овладения русским языком как неродным. Ученик только тогда будет хорошо понимать русскую речь, когда он будет осознавать не только лексические, но и грамматические значения слов. Грамматика – это логика языка, она тесно связана с мышлением. Осваивая русскую грамматику, ребенок-инофон чем чаще переключается с родного языка на русский, тем чаще начинает думать в логике русского языка, постигая его национально-культурную специфику. По сути, изучение грамматики лежит в основе лингво-культурного образования школьников.

У семи-десятилетних детей уже сложилась система категоризации объективного мира, обусловленная родным языком, сформировались мыслительные механизмы на родном языке. Однако явление грамматической интерференции у них проявляется реже, нежели в освоении произносительных норм. Младший школьник, в отличие от более старших учащихся, практически не проводит параллели между родным языком, освоение которого до школы представляло собой, в основном, процесс интуитивный, подражательный, и неродным, процесс освоения которого в большей степени требует от него операций сознательной деятельности. Тем не менее, грамматические трудности остаются довольно частотными. Это родовая маркировка словоформ: *зимний каникулы, мне эта город нравится*. Это ошибки в употреблении падежных форм: *играю куклом*. Большие трудности испытывают учащиеся при использовании видовых форм глаголов: *Я завтра буду прочитать эту книгу/ Я всегда прочитаю эту книгу*. Частотными являются ошибки в употреблении глаголов движения: *Завтра мы будем плыть в бассейне*.

Обучая русской грамматике, учитель должен по-особому пытаться увидеть языковые явления с точки зрения восприятия их носителем другого языка. Например, ученик часто не может самостоятельно понять сущность разграничения глагольных форм *пришел* и *приходил* (*пришел* – он здесь, *приходил* – его здесь нет), *отошел* и *отходил* (*отошел* – его здесь нет, а *отходил* – он снова здесь). Еще пример: почему, отвечая на вопрос «где?», в одном случае надо употреблять предлог *у* (*был у врача*), в другом – *в* (*был в поликлинике*), в третьем – *на* (*был на стадионе*)? Соответственно, в этих случаях возникает большое количество ошибок.

Чтобы ответить на эти вопросы, учитель должен обладать способностью глубокого проникновения в языковой материал, тонкого понимания значений, а порой – оттенков значений, выражаемых той или иной языковой формой, конструкцией, умением производить тщательный анализ межаспектных связей в языке.

Ведущий метод изучения русской грамматики нерусскими - функционально-практический. Он обеспечивает сознательное пользование грамматическими конструкциями. Суть его заключается в том, что любая грамматическая форма усваивается вместе с ее функцией. Заучивание формы, изолированной от ее функции, отнюдь не гарантирует ее последующего правильного употребления. Ученик, например, может прекрасно выучить парадигмы склонения имен существительных и без запинки изменять по падежам любые слова. Но при этом он может оказаться не в состоянии безошибочно выразить самую простую мысль, пользуясь теми же падежными формами. Например, при изучении падежной системы русского языка инофону следует объяснить наиболее употребительные грамматические значения, выражаемые падежными формами. Самый легкий с позиции РКН предложный падеж для правильного его употребления в речи требует понимания хотя бы трех основных его значений: статическое местонахождение внутри объема (*Врач работает в больнице*), статическое

местонахождение на поверхности предмета (*Книга лежит на столе*), выражение объекта мысли и речи (*Я думаю об уроке. Учение говорит о друге*).

В процессе изучения родного языка на этом этапе большую роль играет языковая интуиция. А вот в обучении инофонов мы не можем опираться на языковое чутье. Для самых младших школьников в этом случае эффективным будет использование имитативного метода. Он состоит в том, что ученик путем многократного повторения заучивает те или иные грамматические формы и конструкции, что способствует появлению у него чувства формы, которое помогает ему в дальнейшем мгновенно и правильно конструировать эту форму. Например, предлагается для запоминания конструкция *Я живу (где?) в городе*. Имитируя ее, ученик составляет аналогичные фразы: *Я живу в селе, в деревне, в Москве, в Ярославле*, и т.п. Но такой подход обеспечивает только формальную сторону речи.

Сочетая коммуникативный и имитативный методы обучения, учитель предлагает учащимся коммуникативные стимулы и установки, побуждая их выразить, например, свое согласие или несогласие с чем-либо, сомнение, уверенность, удивление, возразить кому-либо, уточнить что-либо и т.д. Например, вместо привычной формулировки заданий типа: «Вставьте в предложения имена существительные в именительном падеже», используется установка: «Выразите несогласие со мной» (*Мне не нравится эта улица. – А я люблю ...*). Или: «Выразите отрицание»: *У меня есть карандаш. – А у меня нет карандаша*). Имитируя данную ситуацию, ученик запоминает данную конструкцию и стремится не допускать больше ошибок типа «*Я люблю моя мама*», «*У меня нет карандаш*».

Когда человек изучает иностранный язык, он определяет (для начального этапа это важно) свои приоритеты в отношении видов речевой деятельности: научиться понимать чужую речь, научиться говорить на иностранном языке или в первую очередь - читать и писать. Это влияет на отбор грамматического материала. Например, морфологические формы (особенно зависимых слов) могут оказаться «излишними» для понимания: *Тв... ручк... лежит в черн... сумк....* Т. е. употребление флексий в данной фразе для аудирования оказывается коммуникативно незначимым. В нашем же случае, когда мы должны как можно раньше ввести ребенка-инофона в новый окружающий его социум, адаптировать его к новой культуре и, главное, обеспечить полноценное включение в учебную деятельность, мы должны использовать комплексный подход, т.е. работать над формированием всех видов речевой деятельности одновременно. Поэтому и грамматический материал в этом отношении не может быть ограничен.

1. Борисенко, И.В. Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе / И.В. Борисенко // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - № 4. – Том 2. – С. 121-127.

2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991.