

Лингвистическая компетенция – основной компонент коммуникативной компетенции. Овладение языком предполагает не только усвоение знаний о языке и овладение самим языковым материалом, но и умение использовать эти знания и умения адекватно реальной коммуникативной ситуации.

Литература

1. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А. Л. Бердичевский. – М. : Высшая школа, 1989. – 103 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 7 – 11.
6. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20 – 26.
7. Миньяр-Белоручев, Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранный язык в школе. – 1984. – № 6. – С. 64 – 67.
8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.
9. Пыркова, Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции / Т. А. Пыркова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летию юбилею кафедры иностранных языков (7 февраля 2014 г.). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2014. – С. 260 – 264.
10. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 224 с.
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54 – 61.

О. Р. Osipova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: olgatabakova@rambler.ru

Linguistic competence as a communicative competence component within competence approach in teaching foreign languages

Keywords: competence approach, competence, communicative competence, linguistic competence, language competence.

The article covers competence approach in teaching foreign languages at the present stage. The author analyzes linguistic competence as the fundamental component of communicative competence.

УДК 372.881.161.1

Л. Розбодова

Педагогический факультет Карлова университета, Прага, Чехия
e-mail: lenka.rozboudova@pdf.cuni.cz

Значение родного языка на уроках по русскому языку как иностранному в чешской образовательной среде

Ключевые слова: русский язык как иностранный, чешский язык, межъязыковой трансфер, аспекты языка, учебники по РКИ.

В статье рассматриваются значение и способы использования чешского языка как родного языка учащихся при обучении русскому языку как иностранному в чешских начальных девятилетних и средних школах, подробнее анализируются отдельные аспекты языка, на усвоение которых или положительно, или отрицательно влияет межъязыковой трансфер.

В Чешской Республике в последнее время постоянно растет популярность обучения русскому языку как иностранному [5, 50–51]. Это связано с двумя главными факторами, во-первых, с куррикулумной реформой чешского начального образования, в рамках которой с учебного года 2013/2014 стало обязательным обучение двум иностранным языкам во всех начальных девятилетних школах, причем второму иностранному языку, в том числе и русскому, учатся чаще всего в 7, 8 и 9 классах; во-вторых, с близкородственностью обоих языков, которая часто бывает главной причиной выбора именно русского языка, потому что многим ученикам-чехам, их родителям или даже преподавателям обучение русскому языку кажется благодаря этому факту намного легче, чем обучение немецкому или французскому языкам [3, 58].

Так как русский и чешский языки являются славянскими языками с общими корнями, можно при сопоставительном анализе обоих языков наблюдать многие сходства и аналогии, которые упрощают процесс обучения русскому языку учащимися-чехами, но, с другой стороны, существует также много различий, на усвоение которых сильно влияет межъязыковая интерференция. В нашей статье приводится более подробный анализ отдельных аспектов языка с точки зрения межъязыкового трансфера, а также определяются основные подходы к учету родного языка в современных учебно-методических комплексах, которыми пользуются в чешских школах.

В начале необходимо заметить, что обучение русскому языку как второму иностранному во всех начальных и в большинстве средних школ начинается с нуля, и целевыми уровнями обучения являются уровень А1 в начальной школе и В1 в средней школе, на уровне В1 сдается также экзамен на аттестат зрелости по иностранному языку, поэтому наше исследование касается только тех языковых средств, которые необходимы для общения именно на этих уровнях владения иностранным языком.

Так как мы уже заметили выше, в рамках отдельных аспектов языка существуют многие сходства и различия между обоими языками. Сходства касаются, прежде всего, лексики и грамматики, на фонетическом и графическом планах наблюдаются скорее различия.

Обиходная лексика русского и чешского языков очень похожи [6]. Лексика русского языка понимается учащимися-чехами намного легче по сравнению с другими неславянскими иностранными языками, так как лексика особенно начального уровня включает в себя много слов общеславянского происхождения, далее в обоих языках наблюдаются похожие словообразовательные процессы, которые облегчают понимание, и важную роль играют также слова-интернационализмы, прежде всего англицизмы, которые используются в современном языке все чаще и которые учащимся понятны. При обучении основной лексике учащиеся-чехи пользуются положительным межъязыковым трансфером, поэтому эти слова они понимают и пользуются ими практически и без объяснения.

С другой стороны, существуют слова, которым следует уделять много внимания. Речь идет, прежде всего, о русско-чешских омонимах (*красный – krásný; живот – život* и др.). К этим словам-омонимам относятся в чешских школах используемые учебно-методические комплексы по-разному, одни с ними работают как со всеми остальными словами, другие эксплицитно и целенаправленно обращают внимание учащихся на разницу в значении подобно звучащих слов в русском и чешском языках, и эти слова отрабатываются в специальных упражнениях или встречаются в текстах, посредством которых авторы показывают возможное непонимание носителями языка в отдельных

коммуникативных ситуациях в случае их неправильного использования. Этот подход типичный, например, для комплекса «Радуга по-новому» [1], который является самым используемым учебно-методическим комплексом в чешских начальных и средних школах. Р. Пурм, Елинек и Й. Веселы [4, с. 76] дополняют, что особое внимание следует уделять также: 1) по форме близким словам, совпадающим в их семантике лишь частично (*масло* – *máslo, olej; резать* – *řezat, krájet, stříhat* и др.), 2) словам, не совпадающим в их многозначности (*zkouška* – *экзамен, репетиция, примерка, испытание; přestávka* – *перерыв, перемена, антракт* и др.), 3) словам, не совпадающим в стилистической употребляемости (*музыка* – *muzika; очи* – *oči* и др.) и 4) словам, не имеющим на чешском или русском языке однословного эквивалента или не имеющим эквивалента вообще (*сутки, баня, sourozenci, knedlík* и др.), так как в этих случаях очень сильно проявляется межъязыковая интерференция, вследствие которой чехи допускают многие ошибки в своих высказываниях на русском языке.

В грамматическом плане русского и чешского языков наблюдается также большой ряд сходств. Необходимо заметить, что большую роль в этом аспекте играет похожая грамматическая система обоих языков, в которых многие грамматические категории образуются подобно и выполняют одинаковые функции, например, имена существительные и прилагательные склоняются на одинаковом принципе системы падежей, и формы глаголов зависят от одинаковой системы категорий лица, числа, времени, наклонения, вида и др.; в обоих языках реализуется в некоторых словах чередование звуков; синтаксис русского и чешского предложений во многом похож и т. д. Конечно, существуют также различия, но в основном можно сказать, что на начальном этапе обучения русскому языку учащимися-чехами знание грамматической системы чешского языка во многих аспектах упрощает усвоение грамматики русского языка. Необходимо еще подчеркнуть, что, объясняя грамматические правила русского языка, следует всегда опираться на грамматическую систему чешского языка, которая глубоко закреплена в сознании учащихся-чехов, например, обучение склонению имен существительных или прилагательных по образцам склонения (*магазин, портфель, школа, неделя, правило, здание, новый, летний* и др.), не по типам склонения, или обучение склонению по в чешском языке принятому порядку падежей и др.

Под влиянием родного языка вызывают большие трудности следующие грамматические явления, в которых учащиеся-чехи часто допускают ошибки на уровнях A1 – B1: управление глаголов, обращение на «вы» в формах прошедшего времени, формы винительного падежа множественного числа мужского и женского рода имен существительных, простая форма сравнительной степени имен прилагательных, употребление краткой формы имен прилагательных, инфинитивные конструкции, односоставные предложения и др. Поэтому отработке именно этих грамматических средств уделяется в учебниках больше внимания. С другой стороны, некоторые грамматические явления почти не тренируются, например, образование форм будущего или прошедшего времени глаголов, потому что эти формы образуются в обоих языках одинаково. В таких случаях бывают в учебниках только краткие замечания к этим явлениям.

В отличие от лексики и грамматики в фонетическом плане в большинстве случаев наблюдаются различия, касающиеся и сегментного, и супraseгментного уровней. Как отмечает Я. Конечны [2, 370–372], на фонемном уровне чехи часто неправильно реализуют мягкость парных согласных – с дополнительной йотацией произносится мягкий консонант перед гласным, часто игнорируется мягкость парного согласного в конце слова. Проблемы вызывает также соблюдение в речи фонетических процессов и орфоэпических правил, особенно это касается диссимиляции, диерезы, произношения группы -ться/-тся. На просодическом уровне русской речи чехов проявляется интерференция родного языка еще сильнее, чем на сегментном. Не соблюдается говорящими комплексность русского ударения, ударные гласные выделяются лишь долготой (как долгие чешские гласные). В потоке

речи часто заметна чешская интонация, которая или вообще не соответствует русской, или похожа на нее, но выражает совершенно другое значение (например, понижение тона в конце неконечной синтагмы). Из вышеуказанных примеров явно видно, что родной язык преимущественно мешает правильному, литературному произношению русского языка и его можно использовать только редко, например, при тренировке произношения мягких согласных звуков может помогать чешский звук [i], похожее также произношение мягких звуков [д'], [т'] и [н'] или интонационной конструкции ИК-1.

Графические системы русского и чешского языков отличаются, но можно сказать, что другой алфавит является часто главной причиной, почему чешские ученики выбирают для изучения в качестве второго иностранного языка именно русский язык [3, 58]. На основе сопоставительного анализа можно буквы русского алфавита разделить на три группы: 1) буквы, одинаковые или похожие по форме и по значению (*А – А, О – О, Т – Т* и др.), 2) буквы, одинаковые или похожие по форме, но разные по значению (*Р – Р, С – С, В – В* и др.), и 3) буквы, разные по форме (*Ш – Š, Ж – Ž, Ц – С* и др.). Больше затруднений вызывает вторая группа, т. е. буквы похожие по форме, но разные по значению. В связи с межъязыковой интерференцией некоторые учащиеся путают эти буквы в течение всего обучения в начальной и средней школах, в этих буквах некоторые учащиеся допускают ошибки даже в письменных работах, создаваемых в рамках государственной части экзамена на аттестат зрелости по русскому языку, поэтому тренировке русской графики следует уделять надлежащее внимание не только на самом начальном этапе обучения. Третья группа букв не вызывает у учащихся-чехов никаких особых трудностей, необходимо только при объяснении новой буквы следить за правильной техникой ее написания, которая отличается от чешского языка.

Орфография русского и чешского языков основаны на одинаковых принципах, причем ведущим принципом в обоих языках считается морфологический, который заключается в однотипном написании одинаковых морфем в отдельных словоформах или родственных словах. Однако на письме учащиеся-чехи допускают многие ошибки в словах, пишущихся по этому принципу, прежде всего, в морфемах с буквами *о, а, я*, которые в устной форме качественно редуцируются в безударных позициях, и учащиеся пишут буквы, соответствующие звукам, которые они слышат, как и в чешском языке. Следующей трудностью учащихся-чехов на начальном уровне является написание *ь* и *ъ*, так как эти буквы, во-первых, сами не имеют звуковой реализации, они только влияют на произношение окружающих звуков, и, во-вторых, в чешском языке не существуют подобные буквы с одинаковой или похожей функцией. Отсюда учащиеся-чехи часто не пишут *ь* и *ъ* вообще или, наоборот, пишут их также в словах и словоформах, в которых они не употребляются. На начальном уровне правописание *ь* и *ъ* часто усваивается только лексическим путем, т. е. учащиеся закрепляют правильное написание слова или словоформы при введении данного слова на уроке одновременно с его значением, но без объяснения его написания на основе орфографических правил, которые можно вводить только позже, когда у учащихся сформирован более широкий словарный запас и когда они уже понимают основные принципы языковой системы русского языка. Отработкой правильного написания *ь* и *ъ* необходимо заниматься в течение всего процесса обучения русскому языку. Трудности появляются также, например, в написании названий лиц по национальности или месту жительства со строчной буквы, в раздельном написании частицы *не* у глаголов, в написании порядковых имен числительных, написанных цифрами, в использовании кавычек и т. д. Наоборот, знание правил использования знаков препинания (точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков, скобок и др.) в чешском языке в большинстве случаев способствует их правильному использованию на русском языке.

Так как русский и чешский языки являются близкородственными языками, необходимо при выработке языковых навыков и речевых умений по русскому языку уде-

лать отдельным явлениям неодинаковое внимание в зависимости от их системы и функционирования в чешском языке, поэтому некоторые совсем схожие или похожие явления практически не объясняются или не отрабатываются (например, система категории времени или вида глаголов). Трудные же для чехов явления из-за сильной интерференции подробно сопоставляются с родным языком, целенаправленно тренируются и систематически повторяются (например, редукция гласных звуков, интонация вопросов, русско-чешские омонимы, спряжение неправильных глаголов, использование союзов *если* и *ли* и др.). На этом принципе неодинаковой интенсивности работы над отдельными языковыми явлениями заключается имплицитный, т. е. скрытый, подход к учету особенностей родного языка. Эта необходимость является главной причиной, почему в чешских школах используются только учебно-методические комплексы, созданные коллективом авторов чехов и русских, и вообще не используются комплексы, созданные в России для анонимного контингента учащихся.

Другим способом учета родного языка является эксплицитный подход, который основан на явном, наглядном сопоставлении языковых явлений на иностранном и родном языках. Можно сказать, что все современные учебно-методические комплексы по русскому языку как иностранному, используемые в чешских начальных и средних школах, функционально комбинируют оба подхода к родному языку.

Обучение русскому языку в чешской среде, т. е. обучение близкородственному славянскому языку, нельзя реализовать без учета специфики родного языка учащихся, иначе обучение становится неэффективным и во многих аспектах также скучным.

Литература

1. Jelínek, S. a kol. Радуга по-новому 1 – 5 / S. Jelínek a kol. – Plzeň : Fraus, 2007 – 2011.
2. Konečný, J. Chyby ve výslovnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce / J. Konečný // Dialog kultur VIII: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hradec Králové 20. – 21. ledna 2015. – Hradec Králové : Gaudeamus, 2015. – С. 368 – 373.
3. Kulichová, Z. Postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku : diplomová práce / Z. Kulichová. – Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. – 79 с.
4. Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J. Didaktika ruského jazyka / R. Purm, S. Jelínek, J. Veselý. – Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. – 250 с.
5. Urieová, L. K postavení ruštiny v České republice v letech 1990 – 2014 / L. Urieová // Opera Slavica: Slavistické rozhledy – 2016 – № 4. – С. 47 – 56.
6. Vlček, J. Porovnání slovní zásoby ruského jazyka se slovní zásobou českého jazyka / J. Vlček. – Praha: Univerzita Karlova, 1985. – 274 с.

L. Rozboudova

Faculty of Education, Charles University, Prague, Czech Republic
e-mail: lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz

The Importance of Native Language at Russian Language Lessons in the Czech Educational Environment

Key words: Russian as a foreign language, the Czech language, interlanguage transfer, aspects of language, the Russian language textbooks.

The article deals with the significance and the ways of using the Czech language as the native language of the students in the course of learning Russian as a foreign language at Czech primary and secondary schools. A special attention is paid to the individual aspects of the language that are influenced by interlanguage transfer either in the positive, or in the negative ways.