

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русского языка как иностранного

Ali BOURNISSA
Université d'Alger.

ملخص

نود من خلال هذا المقال أن نعرض بعض الأفكار
للمساهمة في مسألة تكوين الكفاءات المعرفية المهنية لدى
الطالب منذ المرحلة الإبتدائية في قسم اللغة الروسية بالجامعة الجزائرية.

Теоретическую базу современной методики обучения иностранным языкам составляют теория деятельности и теория коммуникации, которые нашли выражение в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению [Арутюнов, 1989, С. 25]. Основы деятельностного подхода к обучению как проблема дидактики были сформулированы А.Н.Леонтьевым, П.Я.Гальпериним и др. и применены в преподавании иностранных языков, в том числе русского, Л.В. Щербой, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней, И.Л. Бим, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, З.Н. Иевлевой и др.

Деятельностный подход тесно связан с коммуникативным, так как коммуникативное направление ставит целью овладение общением на русском языке, которое происходит в процессе *речевой деятельности*. В советской методике РКИ, коммуникативному направлению предшествовала речевая направленность обучения, когда внимание концентрировалось на формировании видов речевой деятельности. В этот период особое значение придавалось лингвистическому обоснованию обучения и вопросам описания русского языка в учебных целях [Г.И. Рожкова, 1977, О.П. Рассудова, 1982, В.Н. Вагнер, 2001, М.В. Всеволодова, 1986].

Описание русского языка как объекта обучения и усвоение его иностранными учащимися представляет собой содержание учебного предмета "русский (иностраннй) язык" во всём его многообразии и смежных связях его компонентов, выявленных современной методикой. Г.А.Рожкова, выдвигая, на первый план лингвистическое описание, подчёркивает, что оно, тем не менее, зависит от многих нелингвистических факторов: национальности учащихся, этапа и уровня обучения, специальности учащихся, принятой методики работы и др. [16]. Но главным среди этих факторов, по мнению большинства ученых, является *цель* обучения, которая в современной теории обучения признается коммуникативной. Например, М.В. Всеволодова [3] подчёркивает, что описание русского языка в учебных целях должно быть лингвокоммуникативным.

Коммуникативная направленность обучения трактуется как формирование знаний, умений и навыков, необходимых учащимся для того, чтобы вступать в общение, пользуясь изучаемым языком.

О.Д. Митрофанова выделила ведущие методические положения, на базе которых реализуется коммуникативность [11]. Среди них главными мы считаем следующие:

1. Практическая направленность обучения, т.е. возможность практического пользования русским языком как средством общения и выражения мыслей.

2. Функционально-семантический подход к отбору и подаче материала, его ситуативно-тематическая организация (представление в ситуациях и контексте).

3. Комплексная подача языкового материала, в частности взаимосвязь грамматики и лексики.

4. Выделение этапов обучения и концентризм в представлении учебного материала. Принцип концентризма позволяет представить материал не в линейной системе по аспектам, а так, как он представлен непосредственно в репликах, высказываниях и текстах, которыми обмениваются участники общения.

Для описания категории вида в учебных целях, на наш взгляд, особое значение имеют первые три положения, а четвертое применимо в отборе и распределении материала по этапам. Кроме того, в описании учитываются факторы, названные Г.И. Рожковой. Среди них на первом месте – *учёт родного языка учащихся*, который, по выражению Л.В. Щербы, “можно изгнать из преподавания, но нельзя изгнать из головы учащихся” [18].

В настоящее время проблема коммуникативности обучения тесно связывается с понятием *коммуникативной компетенции*. В кратком словаре методических терминов [9] и более полных словарях [5]; [1] авторы определяют *компетенцию* как: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности».

Коммуникативная компетенция понимается как «способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умения оценивать ситуацию с учетом темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и во время беседы» [11], «способность пользоваться языком в речевой деятельности» [4].

И.А. Зимняя, называя в качестве цели обучения иностранному языку *коммуникативную компетенцию*, трактует ее как сформированную

«способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [6].

Д.И. Изаренков определяет коммуникативную компетенцию как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [8]. Он поддерживает мысль о том, что коммуникативная компетенция может найти проявление во всех основных видах речевой деятельности. При этом важно учитывать «субъект этой способности в зависимости от того, в каком (или каких) видах общения он является компетентным, т.е. в зависимости от объема проявления данной способности в ее субъекте» [8]. Так, способность человека к общению в говорении не может формироваться изолированно от способности в слушании, поскольку процесс говорения сопровождается и слуховой рецепцией, тогда как способность к аудированию может быть сформирована. На этом основании Д.И. Изаренков говорит о следующих вариантах объема коммуникативной компетенции:

а) компетенция говорящего и слушающего; б) слушающего; в) пишущего и читающего; г) читающего; д) говорящего, пишущего и читающего; е) говорящего, слушающего и читающего; ж) слушающего и читающего; з) говорящего, слушающего, пишущего и читающего.

При этом важно учитывать не только вид общения, но и сферы, темы и ситуации, в которых человек проявляет способность к общению, так как эта характеристика служит качественным показателем меры готовности субъекта выступать участником общения в тех или иных условиях речи.

Коммуникативная компетенция обладает рядом содержательных характеристик.

Во-первых, она индивидуальна и динамична. Выполняя одни и те же по содержанию и по составу речевых действий коммуникативные программы, люди весьма по-разному оформляют их, достигают стабильной компетенции, с присущими каждому человеку индивидуальными особенностями.

Во-вторых, в коммуникативной компетенции достигается единство «языка - речи» как средства и способа реализации языка.

Единицами коммуникативной компетенции в методике преподавания русского языка как иностранного считаются:

- а) сферы коммуникативной деятельности;
- б) темы, ситуации общения и программы их развёртывания;
- в) речевые действия;
- г) социальные и коммуникативные роли собеседников (сценарии их коммуникативного поведения);
- д) тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения;
- е) типы текстов и правила их построения;
- ж) языковые минимумы.

На данной основе уровень коммуникативной компетенции определяется этапом и целью обучения. Коммуникативная компетенция формируется взаимодействием трёх основных, базисных своих составляющих - языковой (включая речевую), предметной и прагматической компетенций. Кроме базисных, в структуре коммуникативной компетенции рассматриваются следующие виды компетенций: социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная и стратегическая.

Под языковой (лингвистической) компетенцией понимается способность говорящего произвести ...цепь грамматически правильных фраз. Согласно словарю Э.Г. Азимова, А.Н. Шукина, *языковая (лингвистическая) компетенция* – это «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста» [1]. Они также подчеркивают, что языковая компетенция «означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения». Языковая компетенция – это «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции» [1]. Практика обучения русскому языку как иностранному показывает, что языковая компетенция не обеспечивает возможность адекватно участвовать в общении с помощью изучаемого языка. Учащийся, располагающий

одной лишь языковой компетенцией, знает грамматические правила образования видовых пар и их функционирования в речи. Однако он не знает, какой вид правил пригоден в данной ситуации. Чтобы пользоваться изучаемым языком как средством общения, необходимо знание социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которых придерживается носитель языка.

Предметная компетенция - «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине» [1]. Она выступает как компонент коммуникативной компетенции. Предметная компетенция представляет содержательный денотативный план высказывания, информацию об окружающем мире через знание человека об этом мире. Таким образом, под предметной компетенцией может пониматься предметно-содержательная сторона общения, отражающая знания, необходимые для занятия

Прагматическая компетенция (прагматический компонент коммуникативной компетенции) включает умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуативными условиями речи. Прагматическая компетенция складывается из:

- а) знания соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их высказываниями;
- б) знания соответствий между вариативной формой высказываний, реализующих одно и то же намерение и ситуативными условиями речевого акта;
- в) умения реализовать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия в соответствии с условиями ситуации и логикой протекания речевого акта.

При определении содержания обучения мы должны опираться на предметно-содержательный аспект и логику общения, потому что сочетание предметной и коммуникативной компетенций является основным элементом для укрепления умений общения.

По мнению Д.И. Изаренкова, для овладения коммуникативной компетенцией учащиеся должны:

1. Знать единицы языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического), но только те, которые будут использованы как строительный материал для порождения и распознавания высказываний при

формировании коммуникативной компетенции учащихся в том объеме, который задан целями обучения.

2. Знать правила оперирования языковыми единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня, вплоть до коммуникативных синтаксических единиц.

3. Знать формальную организацию основных разновидностей текстов, представляющих отдельные метатемы:

а) уметь выделять актуальную тематическую доминанту, поскольку она является «носителем нового», в ней содержится основная актуальная информация сообщения;

б) знать синтаксические средства, формирующие категорию последовательности;

в) различать тип семантической связи, поскольку он влияет на понимание сообщения;

г) различать типовую семантику предложений, типовые структурные схемы предложений, с помощью которых раскрывается содержание отдельных метатем в анализируемых текстах. [8].

При изучении коммуникативной компетенции Л.В Фарисенкова выделила четыре уровня коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык:

а) стартовый уровень коммуникативной компетенции;

б) базовый уровень коммуникативной компетенции;

в) ядерный уровень коммуникативной компетенции;

г) оптимизирующий уровень коммуникативной компетенции [17].

Эти уровни коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык - иерархические структуры, выделяемые на основе:

а) систем когнитивных стратегий, определяющих специфику речемыслительной деятельности обучаемых и позволяющих им с успехом решать актуальные учебные задачи;

б) конкретных классов речевых актов;

в) уровня образующего языкового материала.

На стартовом уровне коммуникативной компетенции речевые акты реализуются, в первую очередь, в аудировании, затем - в чтении, далее - в письме и говорении.

На базовом уровне - речевые акты реализуются прежде всего в чтении, затем - в аудировании, далее - в говорении и письме.

На ядерном уровне - речевые акты реализуются в говорении, чтении, письме и аудировании.

На оптимизирующем уровне речевые акты реализуются в последовательности видов речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование.

Коммуникативная компетенция арабских студентов-филологов на начальном этапе развивается в когнитивном плане, как четырехуровневая иерархическая структура: от стратегий, которые обеспечивают название и определение сущностных характеристик предмета, явления, термина (стартовый уровень) к более детальному осмыслению их свойства и качества (базовый уровень) и затем через стратегии, управляющие включением усвоенного в новый широкий информационный контекст (ядерный уровень), к тем, которые «отвечают» за творческое осмысление и использование познанного (оптимизирующий уровень).

В процессе формирования коммуникативной компетенции у учащихся необходимо учитывать то, что «овладение коммуникативной компетенцией предыдущего уровня является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции следующего уровня [17], что подготавливается всеми членами иерархического единства: уровне образующим языковым материалом, воплощенным в определенных классах речевых актов, реализующих данные и подготавливающих «Переход» на новые когнитивные стратегии.

В нашем исследовании мы должны рассмотреть понятие коммуникативной компетенции применительно к обучению арабского студента-филолога, будущего преподавателя русского языка. Поэтому рассмотрим понятие профессионально-педагогической компетенции, которая включает в себя профессионально-коммуникативную.

Профессионально-коммуникативная компетенция – это комплекс знаний об особенностях коммуникации как важнейшего инструмента достижения целей обучения и решения задач, сформированных исходя из этих целей [13].

По мнению некоторых ученых, навыки и умения преподавателя нужно формировать у иностранных студентов-русистов, начиная уже с начального этапа обучения (см., напр., Иевлева и др., 1990). При этом следует уточнить некоторые моменты касательно языковой и речевой компетенций, которые рассматриваются

как компоненты коммуникативной профессионально-педагогической компетенции преподавателя РКИ.

Как отмечают авторы “Методики преподавания немецкого языка в педагогическом вузе” (1983), “выпускники языкового педагогического вуза должны владеть иностранным языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка” [12].

Более того, на современном этапе считается, что конечный уровень практического владения русским языком должен быть таким же, как у носителя языка. Это предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетенции студентов, в частности, языковой и речевой. Уже на начальном этапе общефилологическая подготовка будущих преподавателей включает теоретическую языковедческую подготовку, которая обеспечивается теоретическими дисциплинами. Но, по нашему мнению, и в коммуникативной компетенции студентов-филологов целесообразно дифференцированно рассматривать практическую лингвистическую и языковую компетенции, как предлагает Д.И. Изаренков [8].

При этом имеется в виду практическая лингвистическая подготовка, “которая включает усвоение нормативных знаний по практической фонетике, грамматике, лексике. Определенное значение для методики обучения иностранному языку имеет контрастно-типологическое сопоставление явлений иностранного и родного языков” [12].

Профессионально-методическая подготовка преподавателя включает методические навыки и умения ведения урока. Преподаватель РКИ организует учебную коммуникацию на уроке, создает речевую основу всего учебного материала и исправления ошибок. Ему приходится решать оперативные методические задачи: усложнять и упрощать свою речь, переходить от монологической формы к вопросно-ответной, приводить более понятные учащимся примеры, подбирать ситуации, делать дополнительные пояснения, рационально использовать родной язык учащихся и язык-посредник. В процессе подготовки урока – подбирать и адаптировать тексты, учитывающие уровень подготовки и интересы данной группы, анализировать материал учебника, составлять дополнительные упражнения и контрольные материалы. Решение всех этих задач требует от учащихся-филологов

особого уровня владения языком, который методисты называют *адаптивно-моделирующим* [12]. Данная идея развита и подробно разработана В.В. Молчановским (Молчановский, 1998; Молчановский, Шапелевич, 2002; Молчановский, 2004). Автор подчеркивает, что для решения профессионально-коммуникативных задач, кроме навыков и умений, требуются также профессиональные знания (лингвистические, психологические, методические и др.) и приводит примеры задач:

1. Задачи анализа условий предстоящего общения, в том числе уровня коммуникативной компетентности учащихся, их готовности к решению учебных коммуникативных задач.
2. Задачи планирования предстоящего общения и прогнозирования относительно трудностей, доминант общения.
3. Задачи настроя на коммуникацию; создание положительной установки на общение, на взаимодействие у себя и у учащихся; эмоциональный и интеллектуальный самонастрой.
4. Задачи установления контакта: адекватного восприятия и понимания состояния партнера по общению, преподнесения себя в качестве привлекательного, интересного собеседника.
5. Задачи поддержания контакта и достижения учебных целей посредством установленного контакта, создание атмосферы сотрудничества, педагогически целесообразных отношений.
6. Задачи итогового анализа, сопоставление результата реализованного контакта, общения, взаимодействия; оценка качества общения и т.п. [13].

Под профессионально-коммуникативными задачами, вслед за В.В.Молчановским, мы подразумеваем элементарные профессионально-коммуникативные единицы деятельности преподавателя русского языка как иностранного, в частности, выступающего одновременно и в роли организатора, лидера, с одной стороны, и равноправного участника педагогического общения – с другой.

Для решения методических задач преподаватель должен обладать профессионально-лингвистической компетенцией, предполагающей владение комплексом профессиональных знаний. В их числе: знание метаязыка изученных лингвистических концепций; умение анализировать языковые единицы (речевые действия), коммуникативные единицы (речевые интенции, коммуникативные акты); умение сравнивать, сопоставлять, группировать факты

языка, используя материалы соответствующего лингвистического описания; умение объяснять материал “от знака к значению” и / или “от значения к знаку”; умение лингвистически корректно и дидактически целесообразно формировать правила использования языковых единиц; умение дать лингвистически аргументированное толкование отмеченному отклонению от нормы и т.п.

Для преподавателя РКИ коммуникация является источником информации, и одним из важнейших инструментов реализации организационной деятельности преподавателя, а также главным, решающим условием обучающих действий, мотивационно-стимулирующей, информационной деятельности, деятельности по применению практически всех существующих средств и методов обучения.

Таким образом, при коммуникативно-деятельностном подходе к анализу видов русского глагола как объекта усвоения в практическом курсе русского языка раскрывается “органическая связь и неразрывность в этом объекте знаний и практических навыков, так как само овладение иноязычным общением протекает в сложном переплетении формирования речевых автоматизмов и познавательной деятельности, направленной на усвоение коммуникативно значимой лингвистической и нелингвистической информации” [7].

В системе подготовки будущих преподавателей русского языка роль практической лингвистической компетенции как компонента профессионально-коммуникативной компетенции еще более возрастает. Учитывая отсутствие в арабском языке категории глагольного вида, в формировании профессиональных практических знаний студентов-филологов необходимо предусмотреть сообщение им тех способов, которыми передаются значения русского глагольного вида в арабском языке. Поэтому мы считаем, что в практике преподавания русского языка как иностранного арабским филологам-русистам целесообразно использовать в рамках коммуникативно-деятельностного подхода сопоставительный метод. Сам же сознательно-сопоставительный подход должен опираться на то, что русский и арабский языки – это языки, относящиеся к разным системам. Для того чтобы облегчить учащимся с родным арабским языком усвоение русской видовой системы, необходимо

опираться на те значения временных форм, которые представлены в русском языке и во временных формах арабского языка (подробно см. кан. дисс.. Бурнисса Али). Выявление сущности этих форм в современной системе вида глагола русского языка помогает выявить некоторые функциональные соответствия значений видовременных форм арабского языка значением русского глагольного вида. Излишне подчеркивать целесообразность сознательно-сопоставительного метода, чтобы показать, что отсутствие в каком-либо языке той или иной грамматической категории никак не свидетельствует об отсутствии в нем соответствующего понятия [19].

В заключение отметим, что для арабского студента-филолога овладение средствами изучаемого языка в общем, и видами глагола русского языка в частности, – это лишь одна из сторон изучения русского языка. Главное – это формирование “общекоммуникативной” и профессиональной коммуникативной компетенции с учетом базисных составляющих этих компетенций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. – 472с.
2. Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков (конспекты лекций). ИРЯ им. А.С. Пушкина. Учеб. отд. Каф. Методики. М.: 1992. – 147с.
3. Всеволодова М.В. Методические аспекты функционально – коммуникативного описания языка. // Русский язык за рубежом. – М., 1986. – № 4. – С.87-95.
4. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы/ VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы (доклад советской делегации). – М.: Русский язык, 1986. - С. - 78-90.
5. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – 370с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 1989. – 221с.
7. Ивлева З.Н. Грамматическое содержание коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного: в 2-х частях: Часть I: Методика преподавания русского языка как иностранного/ Под ред. Э.Г. Азимова. – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 224-252.
8. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – № 4.–С. 52-60.
9. Капитанова Т.И., Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – 230с.
10. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. - М., 1998. – 224с
11. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д., Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268с.

12. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. Из опыта работы / А.И. Домашнев, К.Г. Возбуцкая, Н.Н. Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224с.
13. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. – М., 1998. – 320с.
14. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 320с.
15. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1991. – 917с.
16. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М.: Издательство Моск. Ун-та, 1979. – 143с.
17. Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М.: Издательство "Гуманитарий" Академии Гуманитарных Исследований, 2000. – 268с.
18. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 112с.
19. Georges mounin Les problemes theoriques de la traduction. – Paris, Gallimard, 1963. – 297p.