

Кулиева И.Л., Садыхова М.М.
**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, РАСКРЫВАЮЩИЕ КАТЕГОРИЮ
КОММУНИКАТИВНОСТИ**

В современной педагогической литературе вопрос о выделении ведущей категории рассматривается в качестве особо важного и перспективного.

Теория - это система научного знания, описывающая и объясняющая некоторую совокупность знаний и сводящая открытые в данной области закономерные связи к единому объединяющему началу.

Таким объединяющим началом выступает коммуникативность. Коммуникативность предполагает, что содержание обучения ориентировано на общение и потому определяется не грамматикой, а природой самого общения. Общение же включает аспекты культуры, личности и общества, речевого поведения носителей языка, процессов, имеющих место при передаче и восприятии высказываний.

Коммуникация - это все то, что говорящие и пишущие могут означить, а слушающие и читающие понять и соответствующим образом отреагировать. К ней относится передача и получение информации, установление контактов, воздействие на собеседника и т.д., Главным средством коммуникации выступает язык; другие средства (жесты, мимика, телодвижения и др.) играют дополнительную роль.

Тот факт, что коммуникативная направленность учебного процесса есть главная ведущая тенденция методики наших дней вряд ли сейчас является спорным. Эта тенденция родилась не сегодня и не вчера, попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались давно и были чрезвычайно полезны, ибо развили у преподавателей и обучающихся вкус к коммуникативному обучению.

Важнейшими методическими положениями являются следующие:

- практический характер целей и учет их типологии в обучении;
- речевая направленность учебного процесса;
- функциональный подход к отбору и организации языкового материала;
- ситуативно-тематическое представление учебного материала;
- изучение лексикологии на синтаксической основе;
- концентрическое расположение учебного материала и этапность в обучении.

Факторами, определяющими сущность этих положений являются: цели обучения иностранному языку, речевая деятельность, взаимодействие изучаемого языка с родным языком учащихся.

Содержание и сущность этих положений подтверждается критическим научным анализом многовекового опыта обучения языкам.

В наших условиях, т.е. в условиях языковой среды основные цели и задачи - дать учащимся возможность владеть русским языком настолько, чтобы они могли с первых шагов начать изучение своей специальности, чтобы свободно общались на русском языке, могли понимать лекции, могли читать специальную литературу и в дальнейшем писать курсовые дипломные работы. Естественно, что такого рода широкие цели определяют содержание и саму организацию работы в обучении русскому языку, уточняют промежуточные цели на каждом из этапов обучения.

Практика показала, что при изучении материала, нужного для расширения представления о системе изучаемого языка, учащиеся не ощущают роста умений и навыков, если преподаватель увлекается такими приемами как исторические экскурсы, теоретизированными объяснениями студенты теряют интерес к языку, начинают воспринимать его не как средство общения, а как собрание правил и изолированных слов.

Конкретные цели обучения, связанные с определенными видами речевой деятельности, подчиняют себе разные стороны учебного процесса, включая используемый учебный материал. Если работа на уроке согласована с целью, ради которой учащийся сел за парту, она плодотворна и интересна. Успех выпадает на долю тех учителей, которым удается наиболее глубоко осознать цели обучения и найти эффективные пути к их достижению.

Речевая направленность учебного процесса предполагает активное использование языка в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, мыслями, информацией и т.д. Она же обеспечивает развитие практических навыков владения русским языком в различных целях и повышение интереса учащихся к предмету «русский язык как иностранный». Речевая направленность - это такой путь обучения, при котором лексические, грамматические и фонетические навыки формируются параллельно с речевыми навыками и коммуникативными умениями, ориентируют учащихся на включение в непосредственный акт общения между собой (или с преподавателем). Именно поэтому, реализуя принцип речевой направленности, педагоги, авторы учебников стремятся освободить учебные материалы от избыточной, ненужной теории. Например, изучение глаголов движения и форм падежей существительных в значении направления проводится по вопросам (куда? откуда?) в теме «Транспорт» («поход», «поездка» и т.д.).

Коммуникативная направленность выдвигает на первый план функциональность описания языка. **Функциональный подход к отбору и организации языкового материала** предполагает использование в практике обучения неродному языку такой организации обучения языковым средствам, при которой в центре внимания оказываются особенности их функционирования во взаимодействии с элементами разных уровней, участвующими в передаче смысла высказывания.

Функциональный подход учитывает реальность при изучении второго языка: у учащихся есть намерение мысли, чувства, переживания, которые он хотел бы выразить, и которые уже привык выражать на родном языке, но пока не знает, как это можно сделать, как сказать по-русски. И принцип «от содержания - к форме выражения» поможет осуществить выбор необходимых речевых средств.

Например, с помощью каких средств можно ответить на вопрос «где?» - определить местонахождение предмета или пребывание лица (в институте, на улице, в магазине; на уроке, на семинаре). Как мы ответим на вопрос «какой?» Какой словарь? - Русско-английский; Какая улица? - Проспект Н.Нариманова; Какая книга? - «Герой нашего времени».

В грамматике, построенной таким образом не дается парадигматических рядов определённых частей речи (Им.п.стол, Род.п. стола..., Им.п. я, дат.п. мне и т.д.) а строятся ряды различных форм объединенных одним значением. (Например, значение времени (в час, в субботу, зимой, вечером, на прошлой неделе) и т.д. Таким образом осуществляется функциональное представление грамматических явлений (от функции грамматического явления к форме его выражения).

Способ и подача грамматического материала диктуется, с одной стороны, грамматической сочетаемостью различных частей речи, с другой стороны, требованием обслужить определенную тему (ситуацию).. Например, переходные глаголы сочетаются с винительным падежом имени существительного и местоимение в значении прямого объекта действия (вижу брата, тебя, почту; покупаю ручку, карандаш, молоко; пишу письмо, статью, рассказ) Или семантическая группа глаголов мысли; речи сочетается с предложным падежом с предлогом «о» и изъяснительным придаточным предложением (рассказываю о брате, что брат учится в школе, как я учусь и т.д.), глаголы движения в сочетании с винительным падежом естественное всего обслуживают тему «Транспорт», «Путешествие». Это обстоятельство дает возможность таким образом упорядочить темы, чтобы одно грамматическое явление довольно долго оставалось в поле зрения учащегося, не перемежаясь с другими формами имени, не смешивались с ними. Это помогает лучшему усвоению данной грамматической темы.

Таким образом, функциональный подход к отбору материала сводится к выделению важнейших сфер коммуникации, которые определяют установление коммуникативных потребностей, типов речи, отражающихся в определенных речевых интенциях, (намерениях, замыслах); действиях, текстах. Именно поэтому в практических курсах русского языка для иностранцев **не соблюдается** линейное расположение уровней языка (фонетика - морфология- синтаксис), классов слов (существительное - прилагательное...) и грамматических значений (Им.п., Род.п., Дат.п. и т.) инфинитив глагола - прошедшее время - настоящее - будущее) и т.д.

В одном уроке могут объединяться разно - аспектные грамматические явления. Так, для констатации факта. «Он хорошо говорит по-русски», - необходимо вовлечь в одновременное изучение категории местоимения, глагола и наречия.

Следовательно, очередность изучения языковых фактов, их выбор, группировка и объяснение подчиняются требованиям практического общения.

Неизбежная разрозненность вроде бы мешает увидеть упорядоченную и обобщенную систему языка. Это противоречие преодолевается выделением в учебном процессе специальных этапов обобщения, формами которых выступают повторительные уроки, уроки-обобщения, сопроводительные и систематизирующие курсы грамматики.

Ситуативно-тематическая организация учебного речевого материала - одно из существенных применений категории коммуникативности. Автоматизация речевых навыков и коммуникативных умений происходит быстрее, легче и увереннее, если процесс овладения языком максимально приближен к реальной коммуникации. Естественная речь осуществляется в конкретной обстановке - ситуации общения, типы высказываний вызываются определенным ситуациями. Характер ситуации (место, время, отношения собеседников и пр.) определяет цель высказывания, выбор языковых средств, эмоциональную окраску, «провоцирует» форму и тип речи, содействует развитию содержательного общения на чужом языке.

Ситуативность необходима также и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений с присущими им целенаправленностью, продуктивностью.

Из-за исключительной роли ситуативности перед преподавателем постоянно стоит задача создания на уроках атмосферы непринуждённого общения, собеседования, обмена мнениями. Действительность в учебных ситуациях должна быть воссоздана таким образом, чтобы стимулировать личностные высказывания учащихся, выражать их собственное «я», поэтому в состав грамматического материала уже начального этапа обучения включаются единицы, не составляющие основное, типовое в системе русского языка. Это прежде всего предложения типа: «Сколько стоит билет?», «Мне двадцать лет!», «У меня болит зуб», «У меня есть словарь» и т.д. И многочисленные слова, широко употребляемые в речевом общении: «Спасибо», «Пожалуйста», «Ничего», «Спокойной ночи» и т.д.

На начальном этапе такой материал рассматривается как единичное явление, подлежащее запоминанию целиком или с вариациями одного члена («Мне 20 лет», «Ему 20 лет», «У меня нет словаря (книги)», подобно тому, как запоминаются отдельные лексические единицы. И только на продвинутом этапе обучения они войдут в определенную грамматическую систему. Так как же, каким образом установить (и преподать) связи между типом

ситуации и предметом коммуникации, с одной стороны, и работой над средствами их языкового оформления, - с другой.

Этому способствует изучение лексики и морфологии на синтаксической основе. Коммуникативность проявляется в таком членении и представлении языкового материала, которое адекватно применению языка в жизни.

Законченная мысль воплощается в предложении; в нем и через него оживают, обретают силу слова и формы, становясь коммуникативными. То, что слова несут конкретную, коммуникативную информацию, лишь, будучи включенными в предложение, можно показать на следующем примере: « преподаватель, урок, вести». В таком порядке и представлении они не передают никакого сообщения. Если же мы их перестроим: «Преподаватель ведёт урок», то получим коммуникативно ценное предложение. Сперва рассматривается общая коммуникативная установка высказывания, затем особенности его структуры, сперва синтаксические роли (функции), в частности «синтаксис падежей» а затем их морфологическое выражение с помощью тех или иных окончаний. В этой градации последовательностей нашло свое отражение и понимание предложения как минимальной единицы обучения.

Такое методическое решение базируется на реальности того, что из всех уровней языка (фонетика, морфология, лексика, синтаксис), синтаксис непосредственно связан с процессом коммуникации, а другие уровни принимают участие в процессе коммуникации только с его помощью, т.е. лексика и морфология становятся значимыми лишь при условии «выписывания» их в семантико-синтаксические структуры.

Встречаясь с грамматикой, лексикой в действии с высказываниями, учащийся приобретает способность автоматически воспроизводить нужную форму в нужном контексте.

Таким образом, пользование языком возможно именно тогда, когда состоянием учащегося становятся отдельные формы слова, словосочетания, типы предложений, непосредственно и органично связанные с фрагментом действительности, ими обсуждаемым и важным для коммуникативных нужд учащихся.

Преподавать такой сложный предмет как язык суммарно невозможно. Овладение им может быть успешным лишь в том случае, если учебный материал предварительно подвергнется распределению на последовательные стадии и разделы в рамках полного курса обучения. Это распределение конечных и промежуточных целей и разнородного по характеру учебного материала осуществляется применительно к учебному предмету «Русский язык как иностранный» в концентрах и этапах обучения. Число выделяемых концентров и этапов зависит от целеустановок. Так, в вузовском курсе обучения русскому языку иностранцев выделяют начальный, основной и продвинутый этап обучения.

Принципиально важен в обучении начальный этап. Он закладывает основы языкового знания, меньше всего подвергается влиянию конечной цели изучения языка, он не зависит от специализации студентов. Этот этап требует особо строгого отбора учебного материала, тематики, речевых образцов, лексики и их расположения, последовательности, повышенного внимания к упражнениям, обеспечивающим активные навыки устной и письменной речи, чтения и письма при минимальном количестве необходимых слов.

Методически неправомерно выделять начальный этап через временные рамки. В какие сроки будет достигнута цель зависит от качества учебника, условий обучения, индивидуальных способностей учащихся, мастерства преподавателя и пр. Концентризм предполагает повторение знакомой лексики в новых тематических текстах. Иное дело, когда в связи с совершенно новой темой вводится определенное количество новой лексики, без которой по данной теме коммуникация невозможна.

Концентрическое введение учебного материала - от элементарного к более сложному, от легкого к трудному, от уже усвоенного к новому, неизвестному-позволяет учащемуся с первых же шагов обучения строить живые русские фразы, начиная с элементарных и действуя по принципу их развертывания. В рассмотренном методическом положении реализуется и сочетание тренировки с речевой практикой. Малый объем учебного материала компенсируется увеличением количества комбинаций.

На сегодняшний день в преподавании русского языка как иностранного существует ряд требований:

- изучать язык значит овладевать техникой языковой коммуникации, а не приобретать знания о языке;
- в обучении обязательно достигается единство аспектного и комплексного подходов, вовлекаются пояснения, обобщения и комментарии лингвистического и социокультурного, страноведческого характера;
- путь к овладению техникой языковой коммуникации лежит через упражнения в разных видах речевой деятельности, а не через зазубривание слов, парадигм и грамматических правил;
- обучать надо тому языку, на котором говорят его носители, а не некоему «учебному жаргону»;
- устной речи надо обучать с помощью звуков, а не через посредство письма, практиковаться прежде всего в говорении и слушании;
- вся программа обучения строится с возможно более полным учетом соотношения изучаемого и родного языка учащихся.

Выполнение этих требований ставит целью:

- 1) понимание живой иностранной речи;
- 2) умение вести на иностранном языке несложную беседу;

3) умение самостоятельно читать современную иностранную книгу средней трудности литературного или научно-популярного содержания и общее ознакомление с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается.

Литература:

1. Колшанский Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики// Вопросы языкоznания. М., 1979, №2
2. Рейнекова Л. Коммуникативные упражнения по синтаксису русского языка. Практикум, 1981
3. Вятютнев М.Н. «О методах обучения языком». Русский язык в национальной школе, 1970, №6
4. Багрецов В.Н. «Некоторые принципы отбора учебного материала для обучения на иностранном языке с позиций структурно-коммуникативного подхода». «Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», Свердловск, 1970
5. Реферовская Е.А. «Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте». Л., 1989
6. Пассов Е.И. «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению». М., 1989

RƏYÇİ: dos.L.Ələkbərova