

КОММУНИКАТИВНО-ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением понятий коммуникативность и коммуникативная компетентность; со стратегией преподавания русского языка как иностранного; со структурой урока русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению.

Communicative individual approach to the lesson of Russian: The problem of teaching russian as a foreign language. Modern development of linguodidactics is characterized by the intensive introduction of the concept of communicative and student-oriented teaching. The articles deals with the problems of the development of students' communicative competence, with the strategy of teaching Russian as a foreign language, with the structure of the lesson of Russian taking into account the communicative and student-oriented approach.

Русский язык и литература, как учебные предметы, всегда были средствами духовного, умственного, эстетического обогащения учеников, что соответствует основным принципам закона Украины «Об образовании»: гуманизации, демократизации образования, приоритетности общечеловеческих ценностей. Программа «Русский язык. 5-9 классы» [6] ориентирует учителей-русистов на новые подходы к преподаванию русского языка в Украине, а именно: главной целью обучения становится

формирование у школьников умений и навыков владения языком во всех видах речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо) на базе освоения основ науки о языке. В связи с этим меняется и методика преподавания русского языка, так как традиционные приемы и способы обучения языку не могут обеспечить в достаточной степени решение задач, которые стоят перед учителем: развивать у учеников умения слушать, читать, говорить, писать; обогащать словарный запас новыми словами, грамматическими формами, синтаксическими конструкциями; формировать навыки правописания, т.е. таких задач, которые всегда решались учителями иностранных языков. Таким образом, необходимы поиски наиболее эффективных путей обучения русскому языку как иностранному в условиях украинско-русского доминантного билингвизма. В этом может помочь методика преподавания иностранных языков и прежде всего русского как иностранного. Работы ведущих ученых и методистов: В.Г.Костомарова, О.Д.Митрофановой, В.В.Морковкина, Е.М.Верещагина, Е.И.Мотиной, С.Ф.Шагилова, И.А.Зимней, Г.А.Китайгородской, Е.И.Пассова, З.Н.Иевлевой и др. - должны быть положены в основу создания новых методических концепций обучения русскому языку в школах Украины, предполагающих использование гибких моделей с учетом различных условий обучения, по обеспечению этих моделей программами и учебно-методическими материалами.

Цель данной статьи – познакомить учителей-русистов с сущностью коммуниктивно-индивидуализированного подхода к уроку русского языка, определить его ключевые этапы, соответствующие требованиям, предъявляемым к нему методикой преподавания русского как иностранного. Умение учителей-практиков осознанно владеть данными ориентирами позволит им более целенаправленно и эффективно использовать все методы и приемы, разработанные методикой русского как иностранного, в процессе обучения языку. Такое обучение должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка каждой возрастной, социальной и дифференцированной по образовательному признаку категорией учащихся, что и постулирует коммуниктивная методика. Как правильно отмечает проф. О.А.Лагтева, «такая задача предполагает тщательное изучение коммуниктивных потребностей тех, кто учится языку. На этой основе выделяется языковой материал, входящий в разнообразные речевые формы и формулы, обеспечивающие удовлетворение этих потребностей. Таким путем создаются свободно варьируемые типы обучения» [5, 66].

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуниктивно-индивидуализированной (или иначе коммуниктивно-деятельностной) концепции обучения. В ее основу

положена такая организация процесса овладения изучаемым языком, при которой все базовые учебные единицы русского языка и действия, производимые с этими единицами, отбираются в строгом соответствии с коммуникативными потребностями и познавательными интересами учащихся, а также с учетом их реальных психических возможностей и индивидуальных особенностей.

В центре внимания методики встает личность ученика, его потребности, сферы деятельности, индивидуальные психологические особенности; отсюда вытекает и цель обучения – овладение коммуникативной компетенцией, т.е. умением говорить что нужно, кому, как, где и когда нужно [1, 47].

Понятие коммуникативной компетенции основывается на языковой вариативности и связи между языком и речевыми ролями, которые проявляются в реальных ситуациях общения. Существуют различные точки зрения при определении коммуникативной компетенции. Согласно американскому ученому Хаймзу, “коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления успешной коммуникации в культурозначимых обстоятельствах” [2, 72]. Новейшие интерпретации коммуникативных методов в области преподавания иностранных языков восходят к этому определению, с акцентом на специфических для данной культуры социолингвистических аспектах. В.Костомаров и О.Митрофанова уточняют, что коммуникативность заключается в уподоблении процесса обучения процессу речевого общения. “Коммуникативно-индивидуализированные ориентации предполагают реальность привлекаемых в процессе обучения сфер общения и ситуаций, соотносимость “исполняемых” учащимися социальных ролей с их деятельностью в условиях естественной коммуникации, с настоящим и/или будущим речевым поведением” [4, 58].

Средством для достижения коммуникативной компетенции служат разные системы учебных действий, которые восходят к универсальной модели любой сложной социальной деятельности: “цели – средства – результаты”.

Методисты единообразно определяют стратегию преподавания русского как иностранного: а) цель обучения – практическое владение изучаемым языком, проявляющееся в умении решать средствами этого языка актуальные для учащихся задачи общения; б) основное содержание учебного процесса – практика в решении задач взаимопонимания и взаимодействия; в) основной способ достижения цели – предъявление учащимся мотивированных коммуникативных заданий, обеспечение их языковым и речевым материалом, показ тактики решения, контроль и коррекция результатов, постановка новых задач, приближающихся по уровню сложности / трудности к реальному общению.

Коммуникативно-индивидуализированное обучение позволяет реализовать диалоговую методику управления учебным процессом. Такая методика повышает творческую активность учащихся за счет создания многоканальной системы коммуникативных связей от преподавателя к учащимся и наоборот. Она предполагает адаптацию к возможностям учеников, уровню их общего развития, возрастным особенностям, предусматривает традиционный “вывод” слабых учащихся на более высокий уровень владения языком, предоставление сильным ученикам возможности продвигаться более быстрыми темпами, учет исходного уровня владения языком, дополнительные виды и объемы тренировки для тех учащихся, речевые навыки которых недостаточно автоматизированы, и т.д.

Как же должны строиться уроки русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению?

Во-первых, каждый урок должен содержать каталог речевых действий и схему их реализации; грамматический материал, представленный в нескольких вариантах; учебные тексты, соответствующие контексту деятельности учащихся и учитывающие их языковую подготовку; систему языковых и речевых упражнений; тексты для самостоятельной работы; лингвистический, страноведческий, методические комментарии.

Во-вторых, должен действовать тематический принцип построения уроков, который служит ориентиром при отборе языкового и речевого материала.

Тематический принцип находит научное обоснование в современных лингвистических исследованиях, в частности в так называемой фреймовой гипотезе. Основное положение данной гипотезы состоит в том, что в структуре человеческих знаний важное место занимают стереотипные структуры, каждая из которых обеспечивает возможность найти нужные сведения о фрагменте внешнего мира через зафиксированное в сознании обозначение – “нмя” фрейма.

Тематический принцип учитывается и при составлении учебников русского языка для иностранных учащихся. Например, тематическое построение имеет учебник Г.И.Володиной, М.Н.Найфельд и др. [7]:

Тема 1. Обозначение местонахождения лица, предмета или места действия.

Тема 2. Обозначение движения и его направления.

Тема 3. Обозначение движения в одном направлении и в разных направлениях. Обозначение места движения и т.д.

Грамматический материал, данный в теме, поддерживается разнообразными лексико-грамматическими упражнениями и текстами разных стилей для чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового, поискового). Так, по теме “Обозначение времени действия” предлагаются

упражнения типа “Расскажите, как вы провели один из воскресных дней. В рассказе используйте обозначения часового времени, употребляющиеся в разговорной речи. (Все цифры пишите словами)”. Или “Скажите, который час, употребляя разговорные конструкции времени со словами утро, день, вечер, ночь и обозначение времени: 12:00, 20:00, 9:15, 0:30”.

В-третьих, единицей обучения, овладения учебным материалом служит речевое действие (в психологии речевая интенция – коммуникационные намерения – цель высказывания). Стандартное речевое действие = коммуникативная интенция + стереотип общения. Речевые действия создают речевые ситуации – основу речевой коммуникации. Для урока должны быть отобраны стандартные речевые действия, которые могли бы максимально удовлетворить коммуникативные потребности учащихся, ввести соответствующую подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценные и значимые фрагменты их культуры, жизни страны.

В-четвертых, особое место на уроке должен занимать грамматический материал, вводимый с помощью двух принципов: функционально-смыслового и иллюстративно-сопоставительного.

Функционально-смысловой принцип предлагает классификацию грамматического материала на семантической основе и реализуется в 3-х аспектах: в мотивационной установке (зачем нужен вводимый грамматический материал), в инструктивной части (какие грамматические операции необходимы для построения адекватных речевых действий), в тренировочной части (виды, объем и последовательность выполнения упражнений на отработку исходного грамматического материала).

Иллюстративно-сопоставительный принцип презентации грамматики базируется на широком использовании в практике обучения сопоставительных и инструктивных комментариев, учитывающих специфику родного языка учеников.

В-пятых, принципы отбора, организации и подачи текстовых материалов определяются конкретными задачами каждого этапа обучения на основе учета методических, педагогических, психологических и лингвистических требований. Прежде всего текст используется как тематическая и языковая база для развития навыков самостоятельного текстообразования с учетом коммуникативных потребностей учащихся. Тексты должны сопровождаться определенным количеством лексико-грамматических упражнений, в которых грамматический минимум урока органически увязан с лексическим.

Главными критериями отбора учебных текстов в системе коммуникативно-индивидуализированного обучения являются такие признаки, как трудно – легко (отражающие уровень языковой подготовки учащихся); интересно – неинтересно, актуально – неактуально (они

отражают коммуникативно-познавательные потребности учеников).

В сфере текстовой деятельности учащихся понятие “трудность” обычно интерпретируется следующим образом: трудным / легким является не сам текст и даже не текст для данного обучаемого, а процессы чтения, слушания и понимания конкретного текста конкретным обучаемым.

В-шестых, в центре системы упражнений при коммуникативно-индивидуализированном обучении находится учащийся, его личные интересы, его особенности усвоения языка. В связи с этим необходим учет таких факторов, как: положительная установка, мотивы, эмоции, удовлетворение от удачной речевой деятельности; опора на разные виды памяти; комплексный подход к содержанию и процессу обучения языку с гносеологических, психологических и дидактических позиций; строгое соответствие конкретных целей содержанию обучения.

При составлении системы упражнений нужно учитывать следующие требования: общность языкового материала для всех уровней коммуникативных упражнений, сочетание различных подходов к обучению (индукция и дедукция, анализ и синтез, имитация и эвристика); широкое использование игровых заданий и элементов проблемного обучения; постоянный учет в упражнениях специфических трудностей, вызывающих речевую интерференцию; опора на возможности учащихся (умение вести диалог, монолог; активно участвовать в различных речевых ситуациях).

Индивидуализация и дифференциация обучения достигаются при выполнении разнообразных видов комплексных заданий с обязательными и факультативными вариантами. В этих заданиях получают отражение как нарастающие трудности (по вертикали), так и особенности речевого использования грамматических средств (по горизонтали).

В-седьмых, на уроке необходимо использовать разнообразные виды наглядности: схемы и таблицы (для семантизации лексических единиц), тематические рисунки (для развития устной речи), сюжетные рисунки (для развития устной и письменной речи), фотографии, репродукции и т.п.

Необходимо отметить, что содержанием учебного общения являются факты культуры России (страны изучаемого языка), родного языка и актуальная межнациональная проблематика, так что учащийся может в равной мере выступать в роли получателя и отправителя сообщений.

Учебный курс должен быть мотивирован: каждое учебное действие либо включено в коммуникативный акт, либо представлено как целесообразная – творческая или проблемная – задача.

Итак, каждый урок русского языка имеет структуру универсальной модели деятельности, т.е. содержит этапы: 1) целеобразование – формулировка, мотивировка, экспликация цели обучения; 2) презентация – предъявление и восприятие; 3) семантизация и первичное усвоение учебного материала, иллюстрирующего способ и ход решения коммуникативных

задач урока; 4) предкоммуникативная тренировка – выполнение языковых и речевых упражнений; 5) коммуникативная практика – выполнение учебно-коммуникативных заданий, т.е. задач общения, адаптированных к условиям обучения и уровню предкоммуникативной подготовки, и естественно-коммуникативных заданий, в которых снимаются учебные ограничения при свертывании разного рода опор и ориентиров; 6) трансфер – перенос коммуникативных умений на новые задачи общения, тактика решения которых сводится к ранее усвоенным коммуникативным умениям.

Не стоит забывать, что в интересах коммуникативно-индивидуализированного обучения нужны, кроме реальной лингвистической платформы (которую возможно не столько сопоставлять, сколько просто учить как независимую ни от чего данность), материал и технологии, а именно, данные о языковой стилизации, идиоматичности, национальном видении изучаемого языка. Для адекватного освоения языка требуется внедрение в обучение коммуникативных механизмов, внеязыковых факторов, национально-культурной специфики ситуаций, самих норм коммуникативного поведения, лингвострановедческих данных.

Все вышесказанное подтверждает мысль Л.В.Щербы о том, что успешность обучения неродному языку зависит от целей преподавания, возрастного и культурного уровня учащихся, от роли в их жизни изучаемого языка [8, 379]. Это заставляет преподавателей особо заботиться о формировании у ученика потребности говорить, читать, писать или слушать (на уроке и вне его) как первопричины речевой деятельности. При этом в центре внимания оказывается сам субъект деятельности (говорения, чтения, письма, слушания) – учащийся с его потребностями и интересами, отношением к высказываемой мысли.

Поскольку язык выступает в актах деятельности, которая лично-индивидуальна, постольку, очевидно, эффективно то обучение, которое максимально сближено с актом деятельности, с реальным общением, которое максимально индивидуализировано.

Хочется подчеркнуть, что данная статья – лишь попытка обобщить те теоретико-методические сведения, которые необходимы для решения насущных задач обучения русскому как иностранному в школах Украины. Это и создание новых учебных программ, учебных пособий, в которых должны быть детально отражены цели обучения, конкретизирован речевой материал, уровни сформированности речевых умений, составляющих основы коммуникативной компетенции учащихся; и разработка конкретных методических рекомендаций, способствующих интенсификации процесса обучения, развитию мотивации в овладении русским языком, и организация самостоятельной учебной деятельности школьников, и многое другое.

Литература:

1. Вохмина Л.Л. Единицы обучения при коммуникативном подходе. //Русский язык за рубежом. — 1988. - №6. — С. 47-53.
2. Гарза Т., Лекич М.Д. Лучшие раз увидеть..? (Видео в обучении иностранным языкам). //Русский язык за рубежом. — 1990. - № 3. — С. 71-76.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М.: Русский язык, 1978.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики. //Русский язык за рубежом. — 1986. - № 3. — С. 54-60.
5. Лаптева О.А. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике. //Русский языку за рубежом. — 1990. - №2. — С. 66-71.
6. Программа «Русский язык». 5-9 классы. /Под ред. И.Гудзик. — Киев: Школьный мир, 2001.
7. Русский язык. Учебник для иностранных учащихся средних специальных заведений. Книга для преподавателя /Володина Г.И., Найфельд М.Н., Лариохина Н.М., Бахтина Л.Н. — М.: Русский язык, 1985.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.