

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК 811.161.1'243:378.091.64

Н.И.Ушакова

## КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Ушакова Н.И.*

### КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНИЙ АСПЕКТ ПІДРУЧНИКА З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНО- ЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

*У статті проаналізовано вимоги комунікативно-когнітивного підходу методичної парадигми викладання іноземних мов і запропоновано методичні рішення реалізації таких вимог у підручнику з російської мови для іноземних студентів*

*Ключові слова: комунікативно-когнітивний підхід, підручник з російської мови, іноземні студенти*

*Ушакова Н.И.*

### КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНИЙ АСПЕКТ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*В статье проанализированы требования коммуникативно-когнитивного подхода методической парадигмы преподавания иностранных языков и предложены методические решения реализации данных требований в учебнике по русскому языку для иностранных студентов*

*Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, учебник по русскому языку, иностранные студенты*

*Ushakova N.I.*

### THE COMMUNICATIVE-COGNITIVE ASPECT OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS

*The requirements of the communicative-cognitive approach of the methodical paradigm of teaching foreign languages have been analyzed in the article. The ways of realization of these requirements in the Russian language textbook for foreign students are proposed*

*Key words: communicative-cognitive approach, Russian language textbook, foreign students*

Коммуникативно-когнитивный подход в методике преподавания иностранных языков является развитием принципа коммуникативности, который предполагает, что «содержание обучения, ориентированное на практическое использование языка, должно, прежде всего, определяться природой самого общения, включающего аспекты культуры, личности и общества, речевого поведения носителей языка, процессов, имеющих место при передаче и восприятии высказываний, существующих и потенциальных потребностей учащихся. Языковые средства отбираются после того, как будут установлены сферы их использования» [2, с.27]. «Содержание обучения должно определяться природой общения, а не грамматикой» [2, с. 28].

Актуальной методической задачей является приближение учебного материала к реализации практических целей обучения и реальным и потенциально возможным потребностям студентов. Это возможно на основе сочетания грамматического (ориентированного на средства выражения, на ин-

вентарь языковых единиц и правил их функционирования) и коммуникативного (ориентированного на использование языка как средства общения) принципов отбора и расположения учебного материала в учебнике. Изучение грамматики, лексики и фонетики в рамках данного подхода необходимо подчинить задачам общения, т.к. цель высказывания устанавливается в ситуации общения, и лишь затем языковые средства используются для передачи содержания данного высказывания. Кроме того, в ситуации должен присутствовать элемент необходимости для коммуникатора вступить в естественное общение, а не «производить» вопросы и ответы на них.

Целью статьи является выявление предпосылок построения методической системы учебника в соответствии с данным подходом методической парадигмы, описание коммуникативно-когнитивного аспекта учебника.

Анализ последних исследований показывает, что при компромиссном (коммуникативно-грамматикализованном) подходе даже предложе-

ние, выполняющее коммуникативную функцию и признанное единицей обучения, недостаточно «коммуникативно» для реализации в учебном процессе принципов обеспечения реального общения. Необходимость построения, конструирования предложений с учетом структурных схем или моделей, имеющих формальную организацию и языковую форму, лишает предложение признаков коммуникативной единицы. Учебная деятельность при условии действий по образцу в большой степени алгоритмизирована.

«Попытки методистов использовать в качестве единиц диалоги, ситуации, тексты и даже упражнения не решили проблемы, так как они служили главным образом средством контекстуализации структурных схем и семантических структур предложений» [2, с. 41].

В процессе коммуникации семантические структуры предложений становятся живыми высказываниями, и именно это делает *высказывание* самостоятельной единицей речи, семантика которой зависит от социолингвистического контекста. Именно такой контекст определяет значение высказывания, структура предложения создает только схему, рамку, на которую надстраивается (и основой которой является) широкий социокультурный фон.

Высказывание является продуктом *речевого действия*, включающего множество факторов (участников коммуникации с их потребностями, коммуникативные интенции, тему, языковые средства, текстообразующую деятельность, обстоятельства и т.д.). Именно речевое действие учитывает все компоненты общения. Таким образом, речевое действие является единицей коммуникации, а, значит, должно стать объектом изучения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что учебник, как основное средство обучения, должен представлять собой набор речевых действий, реализацию которых следует обеспечить языковыми средствами.

Иерархическая система функций языка, описанная Л. А. Киселевой [3], позволяет от высших функций, обеспечивающих мышление и коммуникацию, перейти к частным функциям, которые позволяют, например, назвать лицо или предмет (номинативная), выразить отношения между лицами, предметами (релятивная), выразить эмоции (эмоциональная), дать оценку (оценочная). Выделяются также эстетическая, побудительная, экспрессивная функции. Каждая из названных функций делится на более конкретные. Например, релятивная функция представлена функциями времени, аспектуальности, условности, модальности, причинности. А эти конкретные функции должны находить отражение в учебном процессе и, соответственно, в содержании и структуре учебника.

Коммуникативный минимум, как обяза-

тельный компонент учебника, очевидно, должен отражать набор языковых средств, соответствующих определенным функциям языка и речевым действиям, необходимым определенному контингенту учащихся. Какие именно речевые действия и языковые средства должен включать этот набор, выясняется в процессе изучения коммуникативных потребностей студентов. Коммуникативные потребности группируются в зависимости от сфер общения: учебно-профессиональной, бытовой, социально-культурной, официально-деловой и общественно-политической. Выделение сфер общения нашло отражение в программах обучения [7, с. 8].

Тем же целям служит методический конструкт «коммуникативная компетенция». При характеристике этого понятия необходимо учитывать мотивы, интересы, коммуникативные потребности индивида, приемы и способы составления стратегий общения. «Коммуникативная компетенция – это не только списки различных единиц, наборы правил, хранящиеся в памяти человека, но знания и умения комбинировать их в речевые программы» [2, с. 70]. Коммуникативная компетенция – не ограниченный набор языковых средств, а потенциал для творческой деятельности индивида. Однако для каждого контингента учащихся, конкретного этапа обучения необходим отбор речевых действий и, соответственно, языковых средств для их реализации, т.е. коммуникативный минимум, на основе которого возможна творческая деятельность учащихся.

Учебник должен реализовать программу коммуникативной компетенции, которая «представлена семью взаимообусловленными и взаимодействующими компонентами, образующими ситуации общения: 1) социальные и коммуникативные роли; 2) место, где проходит общение; 3) темы и планы их раскрытия; описание видов активности участников общения по избранной теме; 4) функции языка и интенции; 5) общие семантико-грамматические понятия, потенциально необходимые для всех тем и ситуаций общения; 6) тематико-специфические понятия; 7) обязательные и факультативные грамматические, лексические и фонетические минимумы» [2, с. 77].

Учебник реализует формирование коммуникативной компетенции методическими средствами, в то время как описание перечисленных компонентов должно присутствовать уже в учебных программах. Например, в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III – IV уровней аккредитации» [7] описаны коммуникативные задачи, текстовый материал и тематика текстов, бесед, сообщений, языковой материал, знание которого необходимо для реализации таких задач.

Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов, [8], описывает коммуникативные интенции, определяющие основные типы коммуникативного поведения студентов для каждого этапа обучения.

По мнению А. А. Метса и К. П. Аликметс [5], коммуникативные учебники реализуют следующие функции: *информативную* (формирование познавательных потребностей и речемыслительной активности учащихся), *мотивационную* (формирование внутренней мотивации к овладению языком), *коммуникативную* (формирование коммуникативных умений, овладение разными стратегиями общения), *эстетическую* (формирование ценностной ориентации, создание условий для получения чувства удовлетворенности от работы с учебником), *контролирующую* (создание возможностей для осуществления контроля, коррекции, обеспечение условий для постепенного наращивания практических умений).

Такое распределение функций кажется нам недостаточно четким, т. к., например, формирование познавательных потребностей (информативная функция) и формирование внутренней мотивации к овладению языком (мотивационная функция) в ситуации изучения языка представляются нам очень близкими методическими задачами. А формирование речемыслительной активности (информативная функция) невозможно отделить от формирования коммуникативных умений и овладения разными стратегиями общения (коммуникативная функция). Кроме того, к области действия эстетической функции отнесены формирование ценностной ориентации и создание условий для получения чувства удовлетворенности и т.д. Это также не совсем корректно, учитывая значение слова «эстетический». Тем не менее, нам представляется важным тот факт, что уже при теоретическом описании характеристик коммуникативных учебников в конце прошлого столетия прозвучала формулировка «*формирование ценностной ориентации и создание чувства удовлетворенности от работы с учебником*». Данная формулировка, с нашей точки зрения, имеет непосредственное отношение к главной методологической характеристике современной образовательной парадигмы – ее личностно-ценностной ориентации, или *аксиологичности*.

Цели обучения, о которых шла речь выше, реализуются именно в функциях учебника. А. А. Метса и К. П. Аликметс [5] предлагают в зависимости от задач, стоящих перед студентами, использовать разные модели обучения (активно-коммуникативную – для тех, кто должен владеть устной коммуникацией, проблемно-поисковую – при потребностях формирования умений чтения научной литературы, универсальную – для формирования общей речевой культуры во всех сферах общения). Однако практическая реализация

коммуникативной направленности в учебниках встретила реальные трудности, связанные с необходимостью отражения в учебнике грамматического аспекта языка. Как отмечает М. Н. Вятютнев, владение языком как средством общения обязательно включает знание грамматики. Грамматика, как упорядоченный набор элементов, весьма приятна для системного усвоения, а овладение ею является надежной основой речевой деятельности. Но «стремление сторонников сохранения грамматически обусловленного содержания добиться равновесия между градуированным языковым материалом и ситуациями, в которых общаются носители языка, не увенчались успехом. Ситуации диктовали другой набор и порядок следования грамматического материала ... для презентации естественного речевого поведения в учебниках необходим функциональный отбор и организация материала дополнительно к системному (языковому) отбору и последовательности. Только сочетание грамматического (ориентированного на средства выражения, на инвентарь языковых единиц и правил их функционирования ...) и коммуникативного (ориентированного на использование языка как средства общения) принципов отбора и расположения учебного материала позволяет приблизить учебный материал к реализации практических целей обучения, а также реально существующим и потенциально возможным коммуникативным потребностям учащихся» [2, с. 31].

Требования коммуникативно-когнитивного подхода создают новую базу для принятия методических решений. Как отмечает О. Д. Митрофанова, своеобразие учебно-познавательной и речемыслительной деятельности учащихся определенного профиля обучения предполагает модификацию компонентов методической системы (отбор текстов, типы упражнений, виды формулировок заданий к ним и многое другое). Еще в рамках коммуникативно-ориентированного обучения текст рассматривался как иллюстрация способа решения той или иной коммуникативной задачи. В коммуникативно-когнитивной парадигме появляется идея сценариев, которые понимаются как прогнозируемая последовательность речевых актов (высказываний), успешность которых достигается благодаря общим знаниям коммуникантами типовых схем развертывания дискурса [6].

В частности, такой важный компонент учебника, как система упражнений, особенно формулировки заданий к ним, могут опираться на привычные для каждой категории учащихся и знакомые из предметного опыта указания, инструкции. Привычные русисту «*подберите* прилагательные/определения существительным «угол», «рефлекс», «силы» сопровождаются ответами: «большой/маленький угол», «хороший/плохой рефлекс», «плохие/хорошие силы». При формулировке «*на-*

зовите видовые наименования понятия «угол» и др. ответы звучат следующим образом: «прямой, тупой, развернутый угол», «условный, безусловный рефлекс» и т.п. В связи с этим О. Д. Митрофанова обращает внимание на необходимость коррекции собственно лингвистической компетенции учащихся разных профилей, особенно нефилологического; необходимо скорректировать рамки терминологии лингвистики как науки в методическом аппарате учебников. В связи с этим необходима коррекция *метаязыка* учебников. Создание лингвоментального комплекса, регулирующего учебно-познавательную деятельность студентов-иностранцев актуально для всех этапов и профилей обучения.

Коммуникативно-когнитивная парадигма успешно разработана для инженерного профиля научной школой Московского государственного технологического университета «Станкин» под руководством доктора педагогических наук, профессора Г. М. Левиной [4].

Выводы исследователей станкиновской научной школы можно представить в виде следующих положений (перечислим те из них, которые актуальны для целей нашего исследования, и снабдим комментариями, касающимися процесса обучения иностранных студентов на кафедре языковой подготовки ХНУ имени В. Н. Каразина):

Идея института СТАНКИП	Кафедра языковой подготовки ХНУ имени В. Н. Каразина
1. Обосновано выделение учащихся инженерного профиля в самостоятельный контингент	1. Ведется профильное обучение студентов инженерно-технического, естественнонаучного, экономического, гуманитарного, филологического профилей.
2. Создан трехуровневый портрет языковой личности русскоязычного инженера. Описаны профессиональные компетенции и лингвистические средства, которыми необходимо овладеть иностранцам, бакалаврам, магистрам, аспирантам в процессе обучения в вузе, чтобы удовлетворить коммуникативные потребности	2. На основании изучения коммуникативных потребностей студентов инженерно-технического, естественнонаучного, экономического, филологического профилей составлены учебные программы для нефилологов и филологов и лекционные минимумы для разных специальностей.
3. Разделены понятия «когнитивная структура» (принадлежность текста) и «когнитивная стратегия» (ментальная операция), что позволило уточнить определение термина «Когнитивная структура».	3. Существует методика выделения функционально-коммуникативных блоков научного текста и освоения его содержания в соответствии с логикой изложения (концепция Н. В. Пирогин).
4. Введено понятие «аутентичная инженерная коммуникация». изучен с лингводидактической точки зрения инженерный текст.	4. Обучение ведется на материалах по языку специальности студента
5. Доказано, что все аутентичные тексты в рамках инженерной коммуникации имеют четкую структуру – архитектуру, восходящую к этапам	5. См. п.3.

6. Исследованы различные формы речевой деятельности в рамках инженерной коммуникации.	6. Соотношение видов речевой деятельности в процессе обучения изучено для нефилологов и филологов и отражено в программах.
---	--

Как видно из таблицы, кафедра языковой подготовки иностранных студентов ХНУ имени В. Н. Каразина осуществляет учебный процесс в соответствии с основными требованиями коммуникативно-когнитивного подхода. Данные требования реализуются в учебниках и учебных пособиях, подготовленных преподавателями кафедры.

На данном этапе развития методики основное требование реализации коммуникативно-когнитивного подхода в создании учебника по языку обучения (русскому) состоит в учете коммуникативных потребностей иностранных студентов, освоении ими информационной и лингвистической структуры научного текста, который должен стать основой учебных материалов. Лингвоментальный комплекс, о котором шла речь, должен стать методической основой разработки профильного учебника. Нам представляется, что особенно важным направлением совершенствования применения коммуникативно-когнитивного подхода является системный анализ методического аппарата упражнений, создание метаязыка учебника.

Формулировка заданий учебника является для студентов руководством к умственным действиям, поэтому система заданий должна, с одной стороны, отражать логику мыслительной деятельности, а с другой – способствовать развитию умственных способностей студентов. «Описывая непосредственные воздействия некоторой системы на те или иные предметы, часто имеет смысл уделять специальное внимание тому, какие именно компоненты или свойства этой системы обеспечивают осуществление воздействий. Иначе говоря, полезно выделять способности воздействующей системы к осуществлению непосредственных воздействий определенных типов. Эти способности мы называем *операторами*, а воздействующую систему, в которой они выделены – *оперирующей системой*. Для оперирующей системы каждого типа можно указать характеризующий ее набор операторов» [1, с. 21]. Считаем правомерным применить предложенную терминологию к ситуации обучения иностранному языку с помощью учебника. Именно учебник является оперирующей системой, воздействующей на студента с помощью своих операторов – учебных заданий. И, что не менее важно, «умения и навыки субъекта могут быть описаны как системы операторов, которыми он владеет» [Там же]. Это открывает возможности более точного описания требований к уровню обученности студентов.

Предмет, к которому применяется оператор, называется *операндом*, а применение опера-

тора к релевантному для него операнду называют операцией.

Традиционные лингвистические характеристики операторов в упражнениях и заданиях – глагол в форме второго лица множественного числа повелительного наклонения: *напишите, найдите, составьте, определите*.

В когнитивной психологии выделяются обобщительные операции анализа, синтеза, сравнения и т.д. В зависимости от конкретных целей умственной деятельности эти операции объединяют в группы – структурные модули. Решение сходных задач требует применений определенного набора операций или определенного структурного модуля. Как правило, выполнение одного задания учебника предполагает осуществление серии умственных действий. Если считать формулировки заданий операторами, то применение каждого оператора можно и нужно разложить на составляющие его действия и обучить студентов их выполнению. Например, задание «разберите слово по составу», столь часто используемое в учебной практике благодаря своему обучающему потенциалу (развитие языковой догадки, потенциального словаря и т.д.), проходит несколько этапов выполнения (найдите однокоренные слова, выделите общую часть – корень, измените слово, выделите окончание, перед корнем обычно находится приставка, после корня перед окончанием – суффикс). Очевидно, что каждое задание является структурным модулем со своим оператором, операндом и может быть разложено на составляющие операции [9].

Наименее разработанной составляющей коммуникативно-когнитивного подхода к созданию учебника по русскому языку для иностранных студентов является метаязыковой аспект, включающий разработку коммуникативного и когнитивного компонентов развивающей системы упражнений и заданий. Это является первоочередной задачей методики преподавания русского языка для иностранных студентов вузов Украины.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев. – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
3. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия / Л.А. Киселева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 160 с.
4. Левина Г. М. К вопросу о создании теории обучения иностранных учащихся инженерного профиля в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы / Г. М. Левина, И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ, том 6 (1). – София: Heron Press, 2007. – С. 340–345.
5. Метса А.А. Коммуникативно ориентированные учебники вчера, сегодня, завтра / А.А. Метса, К.П. Аликметс // Рус. яз. за рубежом, 1988. – №4. – С. 54 – 61.
6. Митрофанова О.Д. Научный поиск – педагогическая реальность - лингводидактические технологии / О.Д. Митрофанова // Мир русского слова и русское слово в мире: XI конгресс МАПРЯЛ. Т.6 (1). – София: Heron Press, 2007. – С. 366–370.
7. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова, С.Н. Чернявская [и др.]. – Харьков, 2004. – 59 с.
8. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: Учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
9. Ушакова Н.И. Когнитивная составляющая лингвистических операторов учебных заданий / Н.И. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Тези XII міжнародної науково-практичної конференції 5 – 6 червня 2008р. – Харків: «ЕкоПерспектива», 2008. – С. 265 – 266.

УДК 37.016:811.161.2

Т.Б. Жулий

### ЖИЗНЬ В СКАЗКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МИНИАТЮРА И ЕЕ ПРЕМУДРОСТИ

Жулий Т.Б.

ЖИТТЯ В КАЗКІ: ЛІНГВІСТИЧНА МІНІАТЮРА ТА ЇЇ ПРЕМУДРОЦІ

Стаття присвячена проблемі оптимізації лінгвістичних інтересів учнів. В якості апробованого інструменту пропонуються проектні мініатюрні тексти на мовну тему («казки»). Після текстові завдання носять творчий характер і допомагають визначити особливості функціонування мовного