

КУРС ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ

А. А. Ховалкина

Статья посвящена рассмотрению коммуникативно ориентированного курса практического русского языка как сложного образования, возникшего на стыке многих научных дисциплин.

Ключевые слова: преподавание русского языка, работа со специализированным контингентом, коммуникативно-ориентированный курс

Стаття присвячується розгляду комунікативно орієнтованого курсу практичної російської мови як складного утворення, що виникло на стику багатьох наукових дисциплін.

Ключові слова: викладання російської мови, робота зі спеціалізованим контингентом, комунікативно орієнтований курс

The article the communicative course of Russian for practical purposes as a complex formation which came into existence on the verge of many scientific disciplines is considered.

Key words: the Russian language teaching, working with special study groups, communicatively oriented course

Практическое участие в таком виде образовательной деятельности, как обучение русскому языку иностранных граждан, получающих высшее специальное (в частности, медицинское) образование, ставит перед организаторами преподавания русского языка как иностранного (РКИ) весь комплекс задач научения.

Изменение геополитических, экономических и социальных условий сказалось на всей образовательной системе и, в частности, выразилось в приближении содержания этого курса к реальным потребностям будущих специалистов.

Подчиняясь требованиям экономической целесообразности, разработчики новых программ избирают коммуникативный принцип обучения как наиболее отвечающий задаваемым коммуникативным целям обучения.

История преподавания иностранных языков представляет собой историю смены направлений (научно-методических парадигм), выдвигающих в качестве главной задачи обучения знание системы языка (грамматики и определённого пласта лексики), владение речевой деятельностью (навыками аудирования, говорения, чтения и письма) и умение решать средствами данного языка задачи общения. В соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к владению иностранным языком, выделяются три компетенции: *языковая, речевая и коммуникативная*. Под *компетенцией*, по сложившейся традиции, понимают круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием и опытом. Применительно к преподаванию языка *компетенция* означает и 'осведомлённость, совокупность знаний' (если речь идёт о знании языка), и 'способность' (если речь идёт об умениях и навыках, практическом владении языком).

Коммуникативный принцип обучения вобрал в себя в качестве базовых составляющих обе *предкоммуникативные* (языковую и речевую) и собственно *коммуникативную компетенцию*. *Коммуникативная компетенция* понимается как способность обучаемого оценивать ситуацию общения относительно места (качество уместности речевого действия), времени (качество своевременности), социальной роли партнёров (врач – больной, преподаватель – студент, частное лицо – официальное лицо и т.д.), а также знание национальных культурных норм и стереотипов речевого поведения.

Если посмотреть на проблему обучения иностранному (в том числе и русскому как иностранному) языку с позиций лингвиста, то можно видеть, что формирование *первой*, базовой при обучении языку *языковой компетенции* невозможно без переосмысления всей системы языка с позиции его функций. Развитие функционального направления создает теоретическую базу и питает практику преподавания языка в коммуникативном ключе обучения.

С переходом к решению *второго* круга задач – формированию *речевых умений* – преподаватель-филолог вовлекается в сферу действия психологических (и отчасти физиологических) механизмов, управляющих порождением речи, разделяя, таким образом, свою

ответственность за результаты обучения языку со специалистами-психологами, участвующими в формировании теоретических основ этого направления обучения.

И, наконец, решение задач третьего коммуникативного уровня предполагает расширение числа участников в разработке теоретических основ обучения языку, куда, помимо лингвистов и психологов, включаются и социологи, роль которых можно определить как ведущую, поскольку сформулировать коммуникативные цели обучения можно, только опираясь на социолингвистический анализ коммуникативно-речевых актов [1, с.69]. Именно этому уровню компетенции принадлежит ответственность за умение речевого самовыражения в типичных для профессионального общения ситуациях и жанрах, а также знание целей и мотивов общения, социальных, личностных и ролевых характеристик партнёров по общению, типичных реализаций коммуникативных программ.

Таким образом, составными частями теории коммуникативного обучения иностранному языку являются, по крайней мере, три научные дисциплины: **лингвистика** (в её функциональном аспекте), **психология** и **социология**. Какая из них является ведущей? Замечено, что цели коммуникативного обучения, стоящие впереди и до всякой организации учебного процесса, не выводятся из логики саморазвития ни одной из названных дисциплин, как это имеет место в фундаментальных науках, а задаются извне, как в прикладных науках и технологиях, в форме «социального заказа», исходящего из потребностей общества и экспектаций (ожиданий) самих обучаемых [1, с.69]. Этим определяется лидирующая роль **социологии** в комплексе наук, обеспечивающих коммуникативный уровень обучения русскому языку иноговорящих учащихся.

Каждая из научных дисциплин, обеспечивающих коммуникативный уровень владения языком, имеет разный вес на разных этапах обучения. Так, на этапе ввода языкового явления решающую роль играет **лингвистика**, а на этапе выхода в свободную речь – **психология и дидактика**. Именно здесь дихотомия языка и речи как системы и деятельности, кода и кодирования (декодирования) обнаруживается со всей остротой. Методисты-практики видят преодоление этого, онтологического по сути противоречия в обращении к **дидактике**: «Часто бывает так, что иностранный студент, безошибочно расставляющий окончания существительных, например предложного падежа в упражнениях на подстановку, постоянно делает ошибки в употреблении предложного падежа в речи. До сих пор **не разработана система упражнений от начала (ввода грамматического явления) до выхода в свободную речь, которая бы отвечала уровню современных психологических и психолингвистических исследований** и была бы способна **правильно организовать практическую деятельность преподавателя** (выделено мною. – А.Х.), направленную на осознанное употребление в речи изученных грамматических явлений» [2, с.63].

В этой ситуации закономерно возникает вопрос: где, в какой точке, на пересечении каких научных дисциплин возникает та новая система научных знаний, рационально и гармонично сочетающая вклад всех перечисленных наук, которая могла бы взять на себя ответственность за результативность обучения иностранному (русскому как иностранному) языку?

Всё более и более очевидным становится факт, что курс практического русского языка, преподающийся в профильном учебном заведении, является совершенно новым по целям, содержанию и образовательным задачам учебным курсом, имеющим право на собственное место в цикле педагогических дисциплин. Его место видится в структуре такой научной дисциплины, как дидактика иностранных языков, которая занимается вопросами управления иноязычным научением. Её преимущество перед лингвистикой и психологией заключается в том, что она, по утверждению специалистов, является конечной, наивысшей и единственной инстанцией в области управления иноязычным научением [4, с.81].

Как известно, знания об организации обучения иностранным языкам содержит в себе такая научная дисциплина педагогического цикла, как общая дидактика, что не исключает одновременного существования неограниченного количества **специальных дидактик**. Если говорить о конкретном курсе русского языка, адресованном студентам медицинского вуза, то он может именоваться как **«дидактика русского языка для студентов-медиков»**.

Кроме перечисленных, в комплекс научных дисциплин, обеспечивающих эффективное преподавание русского языка как иностранного, традиционно входит также и **лингвострановедение**, являющееся одной из важнейших составляющих *коммуникативной компетенции* [5, с.114]. В его ведение входит учет социально-региональных, суперэтнических и этнических особенностей носителей изучаемого (русского) языка.

Одной из важнейших научных дисциплин, обеспечивающих обучение иностранному языку в профильном высшем учебном заведении, становится **экономика образования**. В её задачу

входит ответ на вопрос об эффективности курса – как отношение между затраченными усилиями и достигнутыми результатами. Исследователями указывается, что «эффективность представляет собой фокус дидактики иностранных языков, в котором преломляются цели и средства, содержание и формы, структура и функции», что и служит критерием её объективной ценности [4, с.81].

Таким образом, можно говорить о том, что изменившиеся политические, социальные и экономические условия, с одной стороны, и следование коммуникативному принципу обучения – с другой, сформировали новое по целям, содержанию и средствам обучения **междисциплинарное образование**, которое принадлежит к серии **специальных дидактик иностранных языков** и в нашем случае может быть обозначено как **дидактика русского языка для студентов-медиков**.

В свете всего изложенного по-новому выглядят и исследовательские задачи, которые встают перед преподавателем-русистом, работающим в области высшего специального образования.

В обширном перечне коммуникативных знаний в области профессионального общения, представленного А.Ю.Константиновой в работе «Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи?», лишь незначительная часть всего содержания *коммуникативной компетенции* принадлежит к области лингвистики, основная же часть находится в ведении дисциплин нелингвистического цикла.

Так, например, весь репертуар *коммуникативных умений* автор условно разделяет на три группы: 1) умения в области прогнозирования общения, 2) умения в области планирования и 3) умения в области осуществления общения. Первая и вторая группы «систематизируют определённые ряды интеллектуальных действий», и только третья «объединяет ряды интеллектуальных и собственно речевых действий» [3, с.80].

Исследовательские задачи, встающие перед специалистом в области преподавания иностранного языка, формулируются, таким образом, в пограничной зоне таких дисциплин, как **лингвистика, психология, социология, дидактика, страноведение**, способствуя развитию таких научных дисциплин, как **лингводидактика, психоллингвистика, социоллингвистика, лингвострановедение, социокультурология**. Что же касается собственно **лингвистики**, то ситуация близкого пограничья не только не вредит корректной постановке её собственных научных проблем, но, напротив, позволяет более строго подходить к объекту своего исследования, не входя в область смежных дисциплин.

Всё это призывает к переосмыслению многих привычных представлений, утвердившихся в нашем сознании, и в частности к уточнению места курса русского языка для иностранных специалистов в системе педагогических дисциплин и места самой русистики в рамках обозначенного курса. В связи с этим возникает ещё одна чрезвычайно важная для целей организации преподавания проблема: профессиональная подготовка преподавателя иностранного (русского как иностранного) языка в высшем специальном учебном заведении, адекватная целям коммуникативного обучения.

Литература:

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990.
2. Кизилова Н.М. О путях интенсификации учебного процесса в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе// Филологические студии. – Симферополь. – 2001. – №2.
3. Константинова А.Ю. Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи?// РЯЗР. – 1993. – № 3.
4. Ходера Р. Дидактика иностранных языков в свете методологических исследований// РЯЗР. – 1994. – № 3.
5. Прохоров Ю.Е., Чернявская Т.Н. Лингвострановедение сегодня: от итогов симпозиума к перспективам конгресса // РЯЗР. – 1994. – № 3.

