

ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА» КАК ОПЫТ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА

М. С. Фильцова

КГМУ им. С. И. Георгиевского

В статье рассматривается одна из возможных реализаций идеи коммуникативного учебника (А.Р.Арутюнов). Подчеркивается необходимость создания в учебных условиях иерархии актуальных задач общения, которые не решаются без речи на русском языке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный минимум, социальный заказ.

В статті розглядається одна з можливих реалізацій ідеї комунікативного підручника. Підкреслюється необхідність створення в навчальних умовах ієрархії актуальних задач спілкування (перш за все професійного), які не вирішуються без мовлення російською мовою.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативний мінімум, соціальне замовлення.

This article concerns one of possible achievement of communicative text-book. The methods advised allow for optimization of training communication as adequate of the actual communication processes.

Key words: communicative competence, communicative minimum, social order.

Профессиональное общение как сложнейший вид человеческой коммуникации - одно из главных направлений развития современной методики преподавания русского языка как иностранного. Это весьма актуально для специфического контингента иностранных студентов - медиков, т.е. для людей, входящих при решении своих профессиональных задач в прямой и обязательный контакт с другими людьми. Однако, как ни парадоксально, мотивация изучения русского языка в целях научного, профессионального и делового общения недостаточно высока. Это явление все чаще наблюдается на практике и связано, по-видимому, с дефицитом учебных материалов, соответствующих прагматическим целям учащихся. Это и послужило толчком к созданию на кафедре русского языка КГМУ, во-первых, проекта программы, в которой пересматриваются и уточняются требования к формированию соответствующих компетенций - языковой, речевой и коммуникативной применительно к новым условиям обучения (4), а во-вторых, учебного пособия, написанного в соответствии с этими требованиями. Остановимся на последнем подробнее.

В современной методике принято, что цели обучения представляют собой трансформацию так называемого «социального заказа» применительно к системе обучения, т.е. определяются через достижение определенного уровня коммуникативной компетенции в каждом виде речевой деятельности. Эти уровни характеризуются определенным **набором коммуникативных задач**, которые учащиеся должны уметь решать средствами иностранного языка **в рамках определенных сфер, тем, ситуаций общения с определенной степенью лингвистической и экстралингвистической корректности и адекватности** (1). Отсюда вытекает требование моделировать учебные ситуации и отбирать языковые средства в соответствии с речевыми намерениями говорящих, а это означает необходимость описать все возможные интенции и предложить языковые средства для их передачи. Однако поскольку основная масса языкового и речевого материала не соответствует прямо и однозначно выделяемым интенциям, а разные коммуникативные потребности обеспечиваются одним и тем же системно организованным (с возможностью разного лексического наполнения) языковым и речевым материалом, то существует опасность того, что представление языкового материала через речевые интенции говорящего может привести к бессистемности в осмыслении строя языка, что противоречит механизмам мышления. Где же выход? Он подсказывается практикой преподавания на разных этапах обучения. Так, на 1 курсе, при корректировке имеющихся у студента навыков и умений, актуальные речевые ситуации соотносятся с системно организованным грамматическим материалом (предложно-падежная, видо-временная система). При дальнейшем обучении можно исходить из объективно существующей регулярности определенных интенций говорящего в определенных сферах коммуникации, и, следовательно, вполне реально выделить число обязательных коммуникативных программ, в которых принимают участие носители конкретных социальных ролей, а для каждой коммуникативной программы - свой набор речевых действий. Языковые же средства объединяются при этом на основе единства их значения в рамках определенных функционально-семантических полей, что имеет давнюю традицию в прикладном описании РКИ. Соединить указанные системы и есть задача учебника, в котором устанавливается должная пропорция системного (языковая компетенция), функционального (речевая компетенция) и собственно коммуникативного подходов.

Несмотря на то, что, казалось бы, с таким подходом никто не спорит, на практике это оказывается трудновыполнимым, в первую очередь потому, что коммуникации «вообще», как известно, не бывает, поэтому участие в коммуникативно-речевом акте предполагает заинтересованность и осведомленность в

содержании общения, т.е. так называемую предметную компетенцию. Между тем преподаватели-филологи недостаточно хорошо ориентируются в профессиональных потребностях студентов и по этой причине не всегда могут предложить студентам актуальные для тех задачи общения, выстроить иерархию этих задач. И чем уже специализация студентов, тем эта проблема острее. Поэтому коммуникативные цели обучения (*т.е. умение решать задачи общения средствами изучаемого языка*) можно выстроить, опираясь на социолингвистический анализ коммуникативно-речевых актов (кто, с кем, о чём, где и когда, с какой целью общается). А критерием оценки деятельности преподавателя русского языка является соответствие «продукта» его деятельности заданным извне параметрам. Но для этого мы должны точно знать, чего именно ждут от студентов преподаватели специальных дисциплин. В связи с этим кафедрой русского языка при поддержке кафедры социальных наук КГМУ на теоретических и клинических кафедрах мединверситета было проведено анкетирование, в ходе которого мы попытались прежде всего назвать и проанализировать методически значимые действия студента и преподавателя, совершаемые в ходе учебного процесса на занятиях по специальным предметам, а именно: при повторении изученного; при объяснении преподавателем нового теоретического материала; при объяснении хода решения типовой задачи или порядка выполнения лабораторной работы; при решении проблемной задачи; при дополнительных объяснениях на консультации; в ходе текущего или итогового контроля. Следует заметить, что анализировались главным образом ситуации общения, актуальные для студентов-медиков младших – 1 и 2 – курсов. Типичные коммуникативные ситуации в условиях многопланового общения в клинике описаны в литературе и нами подробно не рассматривались. Главной целью анкетирования было выяснить, каков же наконец социальный, образовательный заказ применительно к условиям обучения и особенностям данного учебного контингента. Проанализировав полученные ответы, мы пришли к следующему выводу: в речевом акте общения преподавателя и студента отчетливо выделяются 3 типа поведения:

1. желание или необходимость получить информацию (коммуникативное намерение - запрос). Если речь идет о желании студента, то он, с точки зрения преподавателя специальной кафедры, должен уметь запрашивать информацию об определении понятия, составе, классификации предметов, их общей характеристике, ходе процесса, сравнительной характеристике предметов, зависимости, причинах, местонахождении, области использования, назначении, условиях существования, способе действия; о времени и месте открытия чего-либо. Все это является реальной коммуникативной потребностью студента младших курсов медвуза. Здесь же присутствует умение быстро реагировать на неточные или неполные ответы с помощью вопросов (запрашивается разъяснение, уточнение, сообщаемого). Именно таковы речевые действия студентов в указанных коммуникативных ситуациях.

2. желание или необходимость стимулировать собеседника (коммуникативное намерение - побуждение). Студент должен понимать и реагировать на собственно побуждение преподавателя к каким-либо физическим действиям (типа «нарисуйте..., вычислите..., найдите..., решите...») и на побуждение к речи, к сообщению («назовите..., объясните..., дайте определение..., приведите пример..., перечислите..., докажите..., сделайте вывод...») и т.п.).

3. желание или необходимость воспроизвести информацию (коммуникативное намерение - утверждение). В рамках этой ситуации студент **1 курса** должен уметь делать подробное сообщение по тексту (репродуктивный монолог); точно передавать основные положения текста или лекции; делать сообщение по теме на основе нескольких текстов - источников; делать сообщение на основе схем, таблиц, формул и т.п.; делать сообщение о ходе и результатах эксперимента, лабораторной работы, решения задачи; аргументировать свои действия, уметь строить рассуждения; **студент 2 курса** кроме того должен уметь: сформулировать тезис, доказать..., обосновать..., опровергнуть..., аргументировать..., дать оценку..., обобщить..., возразить..., присоединиться к мнению полностью или частично, выразить свое мнение, сослаться на чужое.

Разумеется, учебная сфера занимает ведущее место в общей сумме речевых контактов студента-иностранца с носителями языка. Кроме этого, в программе и учебном пособии, на наш взгляд, обязательно должны быть представлены обиходно-бытовая и социально-бытовая сферы общения. Обязательными коммуникативными задачами здесь, по-видимому, можно считать следующие: **для студента 1 курса** - уметь соблюдать нормы речевого этикета, особенно в ситуациях обращения, привлечения внимания, знакомства, приветствия, прощания, а также в телефонном разговоре; уметь заполнять формуляры и анкеты, связанные с приездом и проживанием в стране, адреса на почтовых отправлениях.; уметь ориентироваться в городе (пользоваться городским транспортом, выяснять адреса и местонахождение различных объектов, спрашивать и объяснять дорогу в городе и т.п.); уметь справляться с простыми ситуациями в сфере обслуживания (напр., вступать в контакт с продавцом, оплачивать покупки, объясняться с официантом), в медицинской сфере (напр., задавать вопросы о самочувствии и отвечать на них, вызывать «Скорую помощь», записываться на прием к врачу, называть симптомы наиболее частых заболеваний, понимать назначения врача, приобретать в аптеке необходимые лекарства и т.п.); уметь писать деловые документы типа заявления или объяснительной записки. **Для студента 2 курса** кроме того это умение обратиться с просьбой или предложением к медсестре или больному.

Таков, на наш взгляд, минимум коммуникативной компетенции для указанного контингента учащихся. Последовательная, пошаговая реализация заявленных коммуникативных намерений и стала задачей «Практического курса...». Это пособие представляет собой не набор теоретических положений и не свод

моделей, а выстроенную в рамках урока последовательность заданий, при отборе которых авторы старались **соединить ситуации общения, речевые действия, используемые в этих ситуациях, и языковые средства, которые требуются для их выражения.** Цели обучения формулируются здесь в виде коммуникативного минимума – списка типовых задач профессионального, учебного и повседневного общения. Каждый урок пособия состоит из решения определённых (этих и только этих) задач общения из коммуникативного минимума (они обозначены в рубриках, открывающих урок: «*Вы будете знать*» – материал, составляющий языковую компетенцию студента, и «*Вы научитесь*» – актуальные задачи общения, речевая и коммуникативная компетенция). Это даёт возможность каждому преподавателю, работающему с учебным курсом, ясно представлять себе и донести до сведения студентов, что именно они будут уметь делать на языке в конце курса (именно *уметь* на языке, а не *знать* о нём). По мнению авторов учебного пособия, в этом случае, принимая учебную задачу «для себя», студент может сам управлять своей учебной деятельностью, а это тесно связано с мотивацией учения.

Отметим в заключение, что подобная переориентация не на преподавание языка, а на процесс овладения им представляется нам оправданной и закономерной, особенно в свете новейших научных исследований, касающихся проблемы усвоения иностранных языков.

Литература:

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. - М. : Русский язык, 1990.
2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования.//Русский язык за рубежом. 1991. № 3.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов - филологов.// Русский язык за рубежом. 1990. № 4.
4. Ховалкина А.А. Преподавание РКИ и его методическое обеспечение в современных условиях вузовского образования. //Филологические студии. 2001. №2.