

*Дюзенли М. В.,
Ачан Н. М.
УрФУ, г. Екатеринбург*

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативное иноязычное образование, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, деловой русский язык, задание, упражнение.

В преподавании русского языка как иностранного ведущим подходом уже давно является коммуникативно-ориентированное обучение [см. Соломонова 2010; Балыхина 2010; Пассов, Кузовлева 2010], при котором в качестве цели и одновременно содержания обучения рассматривается формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Под ней понимается способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности (Соломонова 2010). Попытки дать определение понятию «коммуникативная компетенция» предпринимались многими российскими и зарубежными авторами. В настоящее время коммуникативная компетенция рассматривается как цель и одновременно как содержание обучения иностранному языку и РКИ, в частности. Основной состав ее компонентов был четко определен в исследовании Совета Европы, завершившемся публикацией «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996) [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподава-

ние, оценка 2003]. Согласно этому документу, в состав коммуникативной входят следующие виды компетенций: 1) лингвистическая (владение знаниями о системе и структуре языка в целом), 2) социолингвистическая (умение использовать язык в социальном контакте в зависимости от коммуникативной ситуации), 3) социальная (желание и умение вступать в коммуникативный акт) 4) социокультурная (знание национально-культурных особенностей речевого поведения носителей языка) 5) предметная (способность ориентироваться в содержательном плане общения) 6) дискурсивная (способность использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текстов различных типов дискурсов) 7) стратегическая или компенсаторная (способность компенсировать пробелы в знаниях языка и речевого и социального опыта общения с помощью языковой догадки и др.).

Считается, что коммуникативная компетенция в контексте родного языка («одноязычная», монолингвальная) имеет более или менее стабильную форму, в то время как при обучении неродному языку, в частности РКИ, может проявиться неравномерный и подвижный характер компетенций, например: хорошие знания культуры страны изучаемого языка, но слабое владение самим языком [Балыхина 2010; Пассов, Кузовлева 2010]. Развитость одних компетенций в составе коммуникативной компетенции по сравнению с другими называется «асимметрией компетенции» [Балыхина 2010: 49].

Самое понятие учебного задания характеризуется содержательной многофункциональностью и огромным дидактическим потенциалом: оно способно быть одновременно деятельностным средством обучения [Пассов, Кузовлева 2010: 316], а также в контексте его связи с учебным материалом может считаться своего рода способом (формой) воплощения содержания образования в обучении [Туманова 2000]. По мнению некоторых исследователей, учебному заданию вполне может быть присвоен статус основной дидактической категории наряду с такими понятиями как «процесс обучения», «принципы обучения», «содержание образования», «методы обуче-

ния» и т. п. [Уман, Федорова 2009: 79]. В конкретном учебном процессе, где все категории представлены в виде соответствующих элементов, учебное задание является среди них завершающим, именно через него происходит связь обучающего и обучаемых и передается «вся обучающая конструкция» [Там же]. К тому же, учебное задание считается своего рода «дверцей в рефлексивную плоскость», так как включает в себя деятельность по его выполнению, протекающую в рефлексии [Там же].

В методической литературе и педагогической практике существуют два, на первый взгляд, дублирующих друг друга понятия – «задание» и «упражнение». Обычно учебное задание считается наиболее общим понятием, родовым по отношению к видовым: упражнению, ситуации, задаче [Лаврентьев, Лаврентьева]. Упражнением считается тип задания, характеризующийся подсказанностью способа решения, что обуславливает репродуктивный уровень деятельности учащихся, а задачей – тип задания, отличающийся недосказанностью способа решения, что обуславливает творческий характер их деятельности (Там же). В контексте обучения языку целью упражнения является многократная рецепция и воспроизведение речевого действия с разным языковым наполнением по образцу, которое неизбежно осознается как тренировка. В отличие от упражнений, задания полноправно включаются и в организационные моменты занятия, и в объяснение учебного материала, и в педагогическую рефлексию [см. Белокурова].

В практике преподавания русского языка чаще оперируют понятием упражнение. Это связано со спецификой языка как предмета обучения – необходимостью усвоения сложной системы элементов, а также его большей практической направленностью «на формирование речевых умений, а не усвоение знаний о природе и обществе» [см. Миролюбов]. В связи с этим, существующие типологии касаются именно упражнений, а не заданий. Так, традиционно выделяют две большие группы: упражнения для усвоения учащимися знаний языковой формы и использования их в речи. При этом ис-

пользуемая терминология чрезвычайно разнообразна: первый тип называют языковыми, тренировочными, подготовительными и т.п.; второй – речевыми, коммуникативными, творческими.

Формулировка «коммуникативно-ориентированный» (применительно к понятиям задание, упражнение, обучение и т.п.) означает «ориентированный на коммуникацию, общение» (communication – от английского «коммуникация», «общение» – Словарь иностранных слов). Однако общение, по мнению М. С. Кагана [Каган 1996], отличается от коммуникации по ряду признаков:

1) «общение является связью равных» – партнеров, стремящихся к совместной выработке информации, тогда как коммуникация есть процесс, предполагающий «функциональное неравенство сторон»: одна из них – отправитель сообщения, другая – адресат;

2) общение имеет целью общность (мыслей, взглядов), а коммуникация – передачу информации (или обмен информацией, когда есть обратная связь). Иначе говоря, коммуникация по своей природе монологична, а общение – диалогично, поэтому «законом коммуникации является убывание информации в канале связи, а законом общения – возрастание информации, обогащающей духовный мир обоих партнеров»;

3) общение возможно лишь при свободном вхождении в него участников, а коммуникация облигаторна;

4) акт коммуникации безличен – послание отправляется всем, и все адресаты должны одинаково принять, понять и усвоить его содержание, общение – интенционально – «диалог предполагает ощущение индивидуальности партнера и ориентацию его высказывания на его характер, на его тезаурус, на его мировоззрение ...». В связи с этим общение становится способом приобщения к ценностям другого, «оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей».

К этим четырем различиям можно добавить пятое, выделенное Е. И. Пассовым: целью коммуникации является передача, сообщение информации, а целью общения – путем сообщения информации

«изменить как-то взаимоотношения. Следовательно, результат – это всегда иные, изменившиеся взаимоотношения речевых партнеров» [Пассов, Кузовлева 2010: 106].

Как показывает вышеприведенное сравнение коммуникации и общения, термин «коммуникативно-ориентированные задания» скорее нужно понимать как задания, направленные на общение, а не на коммуникацию. В контексте обучения деловому русскому языку, такие задания нацелены на овладение иноязычным общением в профессиональной, где овладение знаниями (информацией) и овладение навыками органически связаны и неразрывны.

Формулировка «коммуникативно-ориентированный» (применительно к заданиям или упражнениям) соответствует современной концепции коммуникативного иноязычного образования, одним из разработчиков которой является Е.И. Пассов. В ее основе лежат пять основных принципов:

– *принцип речемыслительной активности* (самостоятельное преодоление учащимися трудностей, требующих размышления, проявление ими творческих способностей, что возможно только при наличии внутренней мотивации, которая не вызывается специально данной установкой);

– *принцип индивидуализации* (учет не только уровня владения языком, но и субъективно-личностных факторов);

– *принцип ситуативности* (ситуация – система взаимоотношений собеседников, соответственно, ситуативность – соотнесенность речевых ситуаций с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники, а не с искусственной, навязанной извне ситуацией);

– *принцип функциональности* (опора не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения; способность учащихся выполнять в процессе общения основные речевые функции – сомнение, удивление и т.п.; отбор материала, который обеспечивает хотя бы в минимальной степени основные ситуации в данной сфере общения; функциональное единство трех аспектов языка – лексики, грамматики, фонетики как трех сторон

речевой деятельности: речевая единица усваивается в единстве формы, семантики и произношения);

– *принцип новизны* (обращение к материалу с новых позиций, использование его для выполнения новых заданий, постоянная вариативность речевых ситуаций и т.п.) [Пассов, Кузовлева 2010: 116-228].

Логично предположить, что эти принципы должны найти свое отражение и в коммуникативно-ориентированных заданиях, являющихся предметом нашего исследования. Учитывая все вышеизложенное, сформулируем основные требования к коммуникативно-ориентированным заданиям по деловому русскому языку. Коммуникативно-ориентированным будет задание, если оно:

– содержит одну или несколько речемыслительных предметных задач, стимулирующих речевую активность и самостоятельность учащихся;

– обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего или слушающего – в зависимости от одного из четырех видов речевой деятельности), в ходе реализации которой происходит развитие и совершенствование речевого умения;

– содержит в себе условие для наличия у учащихся внутренней (а не внешней, облигаторной) мотивации его выполнения;

– актуализирует взаимоотношения участников общения, которые в результате него претерпевают изменения;

– представляет ситуацию как новую хотя бы в одном из ее аспектов;

– обеспечивает усвоение предполагаемого или заданного коммуникативно значимого речевого материала в единстве формы, значения и функции;

– учитывает индивидуально-личностные характеристики учащихся.

Таким образом, получается, что коммуникативно-ориентированное задание по деловому языку – это своего рода форма общения, специально организованная в соответствии с вышеперечис-

ленными требованиями. Недостатком современных учебников делового русского языка является, во-первых, их «псевдокоммуникативность», несоответствие вышеперечисленным критериям, а во-вторых, то, что большинство из них ориентированы на более продвинутый уровень, тогда как потребность в освоении делового русского языка существует именно на начальном уровне обучения. В связи с этим, возникает необходимость в разработке пособия по деловому русскому языку, главной целью которого будет представление системы коммуникативно-ориентированных заданий в соответствии со спецификой этого предмета, начальным уровнем обучения и национально-культурными особенностями аудитории.

Литература

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). – М., 2010.
2. Белокурова Т. В. Упражнение – задание – тестовое задание: точки пересечения. [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: www.testor.ru/files/Conferens/probl.../Belokurova.doc (дата обращения: 12.02.2013).
3. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 415 с.
4. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter5/5_2_2.html
5. Миролубов А. А. Концепция учебного предмета «иностраннй язык» (тезисы). [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/for%20teacher/list1.6.htm> (дата обращения: 17.02.2013).
6. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М., 2003. – 30 с.
7. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2010. – 568 с.

8. Соломонова А. А. Компетенция в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // Русский язык за рубежом. 2010. – №4. – С. 43-48.

9. Туманова О. А. Педагогические возможности учебных заданий в реализации идеи диалога (на примере обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2000. [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-vozmozhnosti-uchebnykh-zadaniy-v-realizatsii-idei-dialoga-na-primere-obuchen>

10. Уман А. И., Федорова М. А. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения // Инновации в образовании. – 2009. – №1 – С. 78-88.