



О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КОММУНИКАТИВНОСТИ, СОЗНАТЕЛЬНОСТИ И СИСТЕМНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На протяжении последних 30-40 лет методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах все более интенсивно развивается. Это обусловлено потребностями времени, в которое интеграция во всех сферах жизни проявляет себя в полной мере.

Коммуникативная направленность практического обучения иностранным языкам в настоящее время заставляет по-новому решать многие вопросы, в частности проблемы отбора и представления языкового материала на тематико-ситуативной основе, методики работы с ним, разработку новых типов упражнений, новых форм контроля и т.д. Однако, коммуникативная стратегия обучения повышает значение вопроса необходимости осознания изучающими неродной, иностранной, язык системного характера изучаемых явлений этого языка. Для неязыковых вузов, в частности юридических или экономических, это особенно важно, так как, во-первых, иностранный язык изучается только два года с ограниченным количеством часов в неделю, во-вторых, проводятся только практические занятия. Поэтому перед преподавателями и методистами, разрабатывающих коммуникативно-ориентированные методики, ставится цель обеспечить не только решение практических, коммуникативных задач, но и заложить основы системного владения неродным языком.

Творческое использование человеком системы любого языка (родного или неродного) в процессе речевосприятия и речетворчества во всех встречающихся ситуациях общения предполагает реализацию накапливаемых знаний и умений в каждой точке учебного процесса. Методика преподавания иностранных языков не без оснований, исходя из многолетней практики, утверждает, что уже на начальном этапе обучения иностранному языку происходит своего рода отталкивание и различение двух языковых систем в виде осознания специфичности каждой из них. Если учесть два важных обстоятельства, а именно: 1 - студенты, приходящие на 1 курс Кыргызской государственной юридической академии, в своем большинстве практически не владеют даже основами иностранного языка; 2 – предметом изучения становится совершенно другой язык, например, германский немецкий флективного морфологического типа с аналитико-синтетическим синтаксическим строем, студентом – носителем тюркского кыргызского агглюнативно-морфологического типа, также с аналитико-синтетическим синтаксическим строем, - то выражения «система» и «системность» приобретают особое значение и неизбежность обращения к ним. Поэтому для решения коммуникативных задач необходимо владеть



языковым материалом в синтезированном виде, который Л.В.Щерба обозначил как «языковую систему» (1, 281).

В методиках по учебным дисциплинам вслед за диалектикой как основной философской категорией применяется термин «обобщение» к двум разным моментам процесса обучения: 1 – к формированию научных понятий и теоретических знаний и 2 – к обобщающему повторению пройденного раздела или всего предмета, своего рода систематизации материала. Эти компоненты тесно взаимосвязаны, так как наличие второго из них способствует оптимальному формированию первого. При изучении иностранного языка сознательное владение грамматическим строем языка невозможно без осознания его основных закономерностей в результате целенаправленного обучения.

На любом уровне овладения неродным языком, а в особенности на начальном, любое обобщение направлено на лингвистическое осмысление языковых явлений. Их особенностей в системе аналогичных фактов языка. Обобщения связаны с совершенствованием практических навыков и умений, что позволяет говорить о постоянном взаимодействии понятийной и функциональной сторон языкового явления. Это определяет функционально-лингвистический характер формируемых обобщений. Обобщения должны быть лингвистически содержательными и коммуникативно обусловленными одновременно. Направленность на формирование именно такого типа обобщений диктуется развивающим характером современного обучения, коммуникативной ориентацией обучения языку уже на начальном этапе, психологическими особенностями взрослых обучаемых (студентов), а также воздействием в той или иной мере речевой среды, которая существует (например, при изучении русского языка) или которую способен обеспечить преподаватель (при изучении английского или немецкого языков)

Главная цель при обучении иностранному языку будущих специалистов-неязыковедов основывается на пути сознательного конструирования и анализа употребляемых в речи специальных форм через большое количество коммуникативно-ориентированных упражнений к свободному владению речью, при котором необходимость анализа и конструирования постепенно отпадает.

В методике преподавания иностранных языков утвердилось устойчивое мнение, что наиболее эффективным способом овладения иноязычным речевым материалом служит для взрослых учащихся сознательно-практический метод, который получил свое оформление и дальнейшее развитие на базе психологической теории поэтапного формирования умственных действий. Так, например, по результатам исследований усвоения грамматики русского языка учащимися старших классов школ Германии сделан вывод, что неосознание учащимися сущности языковых явлений, отсутствие сознательной систематизации языкового материала приводят к ограниченным возможностям применения грамматических знаний в речи, в измененных условиях, в новых ситуациях



(2). Трехлетняя (2005-2008гг.) практика преподавания иностранных языков, в частности русского и немецкого, в Кыргызской государственной юридической академии во многом подтверждает справедливость таких выводов.

Практический опыт подсказывает, что в обучении не должны вступать в противоречие коммуникативность и сознательность, коммуникативность и системность. В свое время, 30-40 лет назад, в методике превалировала грамматикализация в обучении иностранным языкам, которая дополнялась чтением учебных текстов для приобретения навыков чтения и устной речи и обучением написанию изложений и творческих диктантов, что принесло определенные положительные плоды в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Когда была выдвинута концепция коммуникативности, некоторые преподаватели иностранных языков и методисты восприняли ее как необходимость сосредоточить внимание на развитии речевой деятельности и ослабили внимание к формированию языковых (фонетических, грамматических и лексических) навыков. Эта крайность привела к небрежности речи изучающих неродной язык, к многочисленным ошибкам, мешающим в значительной мере как нормальному общению, так и правильному написанию, что приводило к ошибочному восприятию или непониманию.

При преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей особенно важно учитывать, что концепция коммуникативной компетенции призвана объединять коммуникативную и языковую ориентацию. Практика показывает, что без заложенной на начальном этапе прочной, осознанной студентами языковой базы, причем изучаемой с учетом их коммуникативных потребностей, не могут быть полноценно реализованы конечные цели обучения иностранному языку. Обучение грамматике, фонетике, лексике должно осуществляться комплексно, в органической связи, так как все обучение строится на синтаксической основе, скрепляющей все составляющие языка. Это, прежде всего, развитие навыков использования языковых средств в речевой деятельности. На протяжении нескольких последних десятилетий успешно оправдывает себя практическая методика, распространяющаяся как на обучение будущих лингвистов, так и на юристов или экономистов, врачей или инженеров, то есть универсальная, которая предполагает, что работа над грамматическим материалом должна проходить четыре этапа: 1 – этап введения нового грамматического материала в речевых образцах или речевых ситуациях и создание ориентировочной основы; теоретические пояснения (часто в сопоставлении с родным языком), ознакомление со способами образования слов и словоформ, объяснение семантики и ситуаций употребления; 2 – формирование грамматических навыков и умений путем автоматизации грамматических действий; 3 – включение грамматических навыков и умений в основные виды речевой деятельности; 4 – развитие речевых умений(3). Однако, спорным остается вопрос о том, какие наиболее



оптимальные формы и приемы работы над грамматическим материалом можно найти. В данном случае преподаватели должны действовать самостоятельно в зависимости от различных объективных и субъективных причин и условий: количество отведенных часов, уровень подготовки студентов, разница в этих уровнях у разных студентов, оснащенность техническими средствами обучения, наполняемость групп, уровень подготовленности преподавателя, наличие учебной литературы и т.д.

Для обучения грамматике, обучения выполнению сознательных действий с грамматическим материалом требуются система тренировочной работы в виде упражнений разных типов, видов и уровней. Многие традиционные упражнения, в том числе языковые, могут и должны успешно работать, если они мотивированы, связаны с коммуникативными потребностями студентов, способны пробудить их интерес и познавательную активность.

С помощью упражнений должны не только запоминаться грамматические формы и значения, но и вырабатываться определенные навыки, связываться грамматические средства с речевыми ситуациями. Кроме этого, практика показывает, что этому способствуют не только упражнения, но и ситуативная презентация грамматических явлений, а также правила-инструкции (а не чисто грамматические правила), объясняющие, какие языковые средства следует употреблять в той или иной ситуации, как выразить то или иное коммуникативное намерение.

Закономерно, что между теоретическими знаниями и практическими умениями наблюдается двусторонняя зависимость, которая определяется в функционально-речевой практике. Первые участвуют в развитии навыков и умений опосредствованно в составе практических умений, а последние, в свою очередь, служат средством и основой для формирования языковых навыков на основе теоретических знаний. Кроме того, уровень владения языковыми средствами, то есть речевыми средствами в составе речевых (коммуникативных) умений, как показывает практика, определяет характер владения языком. Это же отмечают и методисты, которые заметили, что речевые навыки представляют собой своеобразный базис для формирования более сложных образований – коммуникативно-речевых (или просто коммуникативных) умений(4).

Таким образом, современные методические исследования ориентированы на поиск оптимального соотношения системного и коммуникативного аспектов обучения. В процессе обучения студенты приобретают знания о единицах языка и закономерностях их сочетания, без которых речевосприятие и речетворчество менее эффективны. Теоретические сведения должны быть представлены в такой системе, чтобы в наибольшей степени способствовать их переводу в практические умения. Успешному осуществлению коммуникации помогает видение языковых явлений в обобщенном виде.



Формирование обобщенных представлений о языковых явлениях закономерностях их функционирования позволяет говорить о становлении лингвистической компетенции. Обобщения, представляющие собой цельные образования, системы языка, являются ее центральным звеном, способствуют овладению базовыми явлениями неродного языка, обеспечивают потенциальную возможность осознания изучаемых языковых явлений в процессе речевой деятельности на иностранном языке и тем самым позволяют реализовать накопленные знания в каждой точке учебного процесса, а также повысить качество подготовки студентов неязыковых вузов по иностранному языку.

Литература:

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.- Л., 1974.
2. Леонтьев А.А., Утес С. Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка. Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Тез. докл. и сообщ. Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз и лит. – Будапешт, 1986.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1992.
4. Леонтьев А.А. Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного. [Русский](#) язык за рубежом.- 1984.- №4.