

УДК 811.161.1 (043.2)
ББК 81.2
Рус-923 Т 29

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Тезисы докладов
XVII Международной научно-практической конференции**

Минск, 21–24 июня 2007 г.

Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2007. – 264 с.
ISBN 978-985-462-698-7.

В сборнике представлены тезисы докладов и сообщений XVII Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», посвященные актуальным проблемам преподавания русского языка как иностранного.

Издание предназначено для научных работников, преподавателей русского языка как иностранного и аспирантов.

Белорусский государственный медицинский университет, 2007

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЦ СО СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Национальный институт образования Республики (Минск, Беларусь)

Новые подходы к организации и содержанию языкового образования детей с нарушением слуха на основе антропоцентрической концепции предполагают реализацию коммуникативной цели обучения, т. е. формирование у учащихся коммуникативной компетенции. В отличие от детей с нормативным слухом, у которых развитие коммуникации проходит в естественных условиях речевого общения, у детей со слуховой депривацией этот процесс обеспечивается через специально направленное обучение. Поэтому очевидной становится актуальность научно-методической проблемы выявления инвентаря вербально-коммуникативных умений. Сделать это возможно на основе структурного анализа коммуникативной компетенции.

К настоящему времени в оценке уровня владения русским языком в научной литературе утвердилось понятие *коммуникативной компетенции*, или способности средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в бытовой, игровой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения [1, с. 109].

Между тем структурные компоненты данного феномена не выяснены и по-прежнему остаются дискуссионными. Характеризуя компонентный состав коммуникативной компетенции, авторы подчеркивают сложность данной процедуры, выделяют разное количество ее составляющих и предлагают различные термины для их номинации. Так, например, выделяют такие виды компетенции, как речевая, языковая, лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, прагматическая, предметная, социокультурная, стратегическая, социальная, профессиональная и др.

С учетом имеющихся данных проанализируем структуру коммуникативной компетенции с точки зрения выделения первоначально важных ее составляющих, без учета которых не может быть успешным процесс обучения языку детей с нарушением слуха в период школьного обучения, и соотнесем их с понятиями навыков и умений. Исходя из цели развития у неслышащих устной речи, в основе которой лежит усвоение языкового материала и навыков его использования, в первую очередь необходимо выделить **языковую компетенцию**, которую следует рассматривать, как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных знаков и правил их соединения. Вторым необходимым

компонентом является **речевая компетенция**, которая в отличие от первой, рассматривается как способность пользоваться языком в речевом акте, организовывать и осуществлять речевые действия, т. е. в речевой форме реализовывать свои коммуникативные намерения.

Известно, что речь, как правило, состоит не из отдельных предложений, поэтому третьим важным компонентом коммуникативной компетенции выступает **дискурсивная компетенция**, которая позволяет осознанно и целенаправленно соединять предложения в связное сообщение как целостное речевое произведение. В связи с насущной необходимостью вести в условиях нарушения слуха специальную работу по развитию речевого опыта, вызывать у неслышащих желание и формировать умение вступать в коммуникацию с другими людьми, важно прививать им навыки ориентироваться в ситуациях общения, т. е. развивать четвертую составляющую — **социолингвистическую компетенцию**.

Данный вид компетенции позволит развивать у неслышащего ребенка социальные правила использования языка, понимать роль каждого участника общения и его коммуникативных функций в осуществлении взаимодействия. Исходя из того, что коммуникация в силу своей конкретности в тех же ситуациях общения, реализуется всякий раз на определенную тему, т. е. связана с конкретными явлениями, событиями, людьми, важно формировать пятую — **предметную компетенцию**, которая требует способности к ориентации в создаваемом плане общения с нахождением, использованием и демонстрацией деталей о предмете общения для аргументации своего мнения.

В учебной деятельности детей с нарушением слуха при выполнении заданий на уроке и на фоне хорошо подготовленного и даже выученного наизусть материала постоянно возникают спонтанные ситуации общения. Важной особенностью спонтанной коммуникации является то, что и ее форма, и ее содержание имеют элементы непредсказуемости, непредвиденности, поэтому успешность и результат коммуникации, как правило, имеет вероятностный характер. В таких условиях возрастает важность развития шестой составляющей — **компетенции стратегической**. При определении ее содержания мнения авторов расходятся. Одни понимают стратегию в узком значении, объясняя ее как способность незаметно скрыть проблемы в знании языка, предвосхитить содержание по названию и, опираясь на несколько опорных слов, создать широкий контекст [4, с. 143]. Другие расширяют содержание данного вида компетенции до понимания ее как способности «эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию и тактику» [3, с. 48]. Считаем данную точку зрения более приемлемой, т. к. она обобщает все частные случаи коммуникации.

Исходя из изложенного, становится очевидным, что понятие компетенции тесно связано с навыками и умениями, как бы выражаясь через них. При этом данные понятия не являются равнозначными, и их необходимо четко различать. Если навык и умение — это действие в условиях реальной

коммуникации, то владение коммуникативной компетенцией проявляется благодаря комплексу навыков и умений, которые лежат в ее основе, и позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении. Компетенция — это характеристики входящих в ее состав навыков и умений, которые можно извлечь из наблюдений за действиями общающихся. Навыки и умения поддаются измерению, и от их формирования зависит уровень владения языком. Приобретаются они во многом благодаря обучению.

В лингводидактике умения и навыки подразделяются на частноречевые, речевые и коммуникативные. Принято считать, что частноречевые умения и навыки связаны с овладением в процессе учебной деятельности средствами изучаемого языка, с формированием орфоэпических, лексических, грамматических знаний. Речевые умения и навыки связаны с владением видами речевой деятельности — рецептивными и продуктивными. Коммуникативные умения рассматриваются как умения создавать текст и опираются на речевые навыки, например, на произносительные навыки, навыки словоупотребления, согласования и управления слов. Очевидно, что трехкомпонентный подход хорошо согласуется со структурным анализом коммуникативной компетенции. Однако, как нам представляется с позиций этого структурного анализа, понятие коммуникативных умений должно быть расширено. Как видится, понимание их нечто значительно большее, чем умение создавать текст, коммуникативные умения, наряду с языковыми, речевыми, дискурсивными умениями, должны строиться с отражением социального, социально-культурного, стратегического и других аспектов. Кроме того, коммуникативные умения, подлинно отражая природу общения, должны учитывать единство всех компонентов: сфер общения, тем, ситуаций, условий, коммуникативных ролей и коммуникативных задач. Коммуникативные умения — это умения строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия и реализуются с помощью всех коммуникативных средств, используемых для общения в данном социуме.

С учетом того, что в сурдопедагогике понятие «коммуникация» выступает в разных значениях: жестовая коммуникация, речевая коммуникация, тотальная коммуникация, и каждый данный вид общения использует свои специальные средства: жестовый язык, словесную речь, калькирующую жестовую речь, представляется правомерным в изучении устной речевой коммуникации с неслышащими на основе языка слов использовать термин вербально-коммуникативные умения, которые понимаются как умения средствами языка осуществлять целесообразную речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения. «Главной и основной проблемой, связанной с процессом целесообразной деятельности, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная деятельность» [2, с. 345].

В образовании вербально-коммуникативных умений в роли средства выступает функциональное употребление слова, которое является средством образования понятий на пути развития вербального мышления, обслуживающего процесс общения. В процессе развития языковой личности «из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова возникает своеобразная сигнификативная структура, которую можно назвать понятием с заключенным в нем истинным значением» [2, с. 386]. Овладение сигнификативной структурой — решающий шаг на пути развития вербально-коммуникативных умений. Считаем, что высшей формой проявления вербально-коммуникативных умений является сигнификативное употребление слова, которое, становясь таким образом символом, дает возможность ребенку, в том числе и неслышащему «подчинить своей власти собственные психические операции, овладеть процессом собственного поведения и направить свою деятельность на разрешение стоящей перед ним коммуникативной задачи» [2, с. 350].

С учетом вышеизложенного считаем, что формирование речи как средства общения проходит три основных этапа: языковые навыки, речевые умения и вербально-коммуникативные умения. Языковые навыки (орфоэпические, лексические, грамматические) понимаются как автоматизированные действия с языковым материалом в процессе речевой деятельности и служат показателем языковой компетенции учащихся. Совершенствование языковых навыков является условием формирования речевых умений, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевую деятельность, которая свидетельствует о речевой компетенции обучающегося. Сформированные на базе речевых умений вербально-коммуникативные умения становятся качественно новой ступенью овладения деятельностью, которая обеспечивает устное речевое общение с различных сторон: *коммуникативной* (обмен информацией); *социально-перцептивной* (воспитание и понимание человека человеком); *интерактивной* (взаимодействие).

Проведенный выше структурный анализ позволяет сделать вывод о том, что вербально-коммуникативные умения, включая в себя языковые навыки и речевые умения, занимают высшую ступень на иерархической лестнице речевого развития и служат отражением коммуникативной компетенции языковой личности, индивидуальных особенностей ее языкового сознания, которое составляет своеобразие вербального мышления и определяет уровень социально-психологического опыта индивида. Именно такую цель должен ставить перед собой сурдопедагог, развивая коммуникативную компетенцию детей со слуховой депривацией.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. СПб.: Златоуст. 1999. 472 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология / Л. С. Выготский. М.: ЭКСМО-Пресс. 2000. 1008 с.
3. *Клобукова, Л. П.* Структурный анализ коммуникативной компетенции с учетом особенностей реальной коммуникации / Л. П. Клобукова // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Болгария: Шумен: университетское изд-во. 2002. С. 21–28.
4. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. М.: Высшая школа. 2003. 334 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ