

вазии, указав при этом на благоприятные изменения в жизни общества, способствующие реабилитации людей с ограниченными возможностями.

#### **Библиографический список**

1. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М. : «Академия», 2002. – 416 с.
2. Малюфеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малюфеев. – М. : «Печатный двор», 1996. – 182с.
3. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – <https://ru.wikipedia.org/wiki/Глухонмота>. – Дата доступа: 25.06.2021.
4. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. – Halle, 1989. – S. 279–282.
5. Словарь русского языка: В 4 т. / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. – 3-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1985-1988. – Т. 1–4.

---

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

*В. В. Трутко (Минск, Беларусь)*

Статья посвящена актуальной проблеме обучения русскому языку как иностранному – такой, как формирование коммуникативной компетенции на каждом уровне освоения неродного языка, в первую очередь, на уровне формирования грамматических навыков (в среде обучающихся из КНР). Объяснение грамматической темы, закрепление, выполнение системы заданий и упражнений (в том числе, из ряда «сделать по образцу») должно сопровождаться контекстуализацией и диалогизацией лингвистического (текстового) пространства. В ином случае грамматический профиль не будет обеспечивать развитие коммуникативной личности.

**Ключевые слова:** коммуникация; грамматические навыки; контекст; ситуация; диалог.

В отечественной и зарубежной практике обучения иностранным языкам долгое время считалась наиболее эффективной концепция включения инофонов в активный коммуникативный дискурс с приоритетом по отношению к усвоению грамматических ресурсов. Однако вскоре стало ясно, что «движение» по такой формуле приводит к невозможности реализовать коммуникативную цель [2, с. 53]. Разумеется, лакунарный контент не обеспечивается лишь лексико-грамматическими ресурсами: необходимы представления о лингвокультурологических, стилистических «эффектах». Поэтому следует определить разумное соотношение вопросов «гибкой коммуникации» и грамматической стабильности лингвистического сознания. Несомненно, что на подход к этому соотношению, на способы его урегулирования повлияют как особенности обучения студентов различных национальностей (модель и приоритеты образовательного процесса в их стране), так и «подбор»

методики установления баланса с учетом характера конкретной аудитории (академической группы).

Например, специфика обучения русскому языку как иностранному китайских студентов определяется комплексом объективных факторов учебно-методического и лингвокультурологического характера.

В китайской образовательной системе приоритет отдан учебнику или учебному пособию, практика максимально уступает лекционной форме занятий. Утвержденным учебным пособием определяется форма, контент, логика структурирования занятий, приоритет отдается заданиям «по образцу». Закрепление знаний происходит путем выполнения в установленном порядке письменных упражнений и / или тестов, а не в практике речи. В учебном пространстве минимизируется степень коммуникативного (интерактивного) взаимодействия преподавателя, который занимает позицию безусловного лидера (скорее, менеджера, чем наставника) и студентов. Поэтому китайские студенты, попадая в педагогический дискурс белорусского вуза с иными приоритетами, испытывают затруднения с самостоятельным анализом материала, коммуникативных ситуаций, решением задач с контекстной (диалогической) обусловленностью. Особенно если к этому присоединяются прогрессирующая «задолженность» в сфере освоения грамматической системы и дефицит речевой деятельности в социально-бытовой сфере коммуникации.

Кроме обозначенных выше проблем, также источником трудностей в процессе обучения является наличие внутри академической группы условных подгрупп, например, нерегламентированно формирующихся по критерию «уровень владения русским языком» (речь идет о  $\Sigma$  лингво-коммуникативных знаний, умений, а также о наличии навыков оперирования ими). При этом стихийно возникает разделение и по такому признаку, как «выраженность готовности к коммуникации», связанному с понятием коммуникативной тревожности. Часть студентов (нередко независимо от их языковых возможностей) активно и целенаправленно, без повторения запросов, реагируют на предложение коммуникации преподавателем или иными обучающимися. Другая группа студентов чувствуют крайний дискомфорт при переходе от выполнения структурированных заданий к вариативной сфере диалогов и полилогов.

В подобных ситуациях необходима организация сбалансированного педагогического дискурса с помощью актуальных методов, приемов, системы заданий, позволяющих избежать непродуктивных образовательных затрат в неоднородной студенческой аудитории.

Выполнение студентами разноуровневых заданий даст возможность повысить комфорт обучающихся, однако при использовании поочередно таких заданий, при работе с различными по сложности текстами возникает проблема «ухода в режим ожидания» (отключения от погружения в процесс обучения) одной подгруппы во время активизации деятельности другой. Безусловно, взаимодействие в таких ситуациях организовать возможно, од-

нако подобного рода коллективная деятельность требует поэтапной подготовки, начиная с формирования «привычки» к коммуникации. Результатом прелиминарного договора должна стать готовность группы к пониманию и собственно понимание того, что каждый (мельчайший) аспект иностранного языка, в том числе грамматический – это обязательно часть коммуникативного события. Моделирование ситуаций общения, ролевые игры, коммуникативные проекты – методы и приемы, широко освещенные в методической литературе, безусловно необходимы, однако лишь после формирования такого понимания и не на начальном этапе погружения «в язык» [1, с. 56]. Если не пройти поэтапную подготовку, то к концу обучения студенты так же будут обладать краткой и неэффективной коммуникативной историей.

Итак, необходимо организовать движение к коммуникации на начальном этапе обучения русскому языку в неоднородной студенческой (китайской) аудитории с «задолженностью» в сфере освоения грамматической системы.

Работа проводилась и проводится в группе китайских студентов филологического факультета (21 человек), в которой очевидно разделение на обозначенные выше подгруппы. По уровню овладения русским языком (после окончания обучения предварительного формата (в течение 6–8 месяцев – подготовительные факультеты разных вузов либо курсы)) 11 человек способны на осознанный разговор (порог между уровнями А1–А2 (общая, бытовая и учебно-поведенческая тематика)), 5 человек не достигли уровня А1, могут поддерживать ограниченный темами диалог, еще у пяти студентов – низкий уровень речевой деятельности при дефиците словаря. Грамматические навыки соответствуют такому разделению. Лишь у 4 человек выраженная готовность к коммуникации, у остальных – повышенная коммуникативная тревожность.

Итак, одними из целей работы с группой на начальном этапе является расширение ресурсной базы лексико-грамматического инструментария и – самое важное – «привычки» применять ресурсы к конкретной ситуации, формирование представления о том, что тезаурус суть обеспечение коммуникации.

Например, на занятии частью учебного компонента является повторение и углубление знаний об употреблении русских глаголов совершенного / несовершенного видов в высказываниях. В процессе закрепления работа с упражнениями / заданиями, будучи частью движения к коммуникативной цели, должна быть трансформирована в работу с контекстом. Каждое высказывание, выполненное студентом с грамматической точки зрения по образцу, должно превратиться на первом этапе – в диалог по теме (деятельность: пассивное извлечение информации, заданной высказыванием), на втором этапе – в диалог по представляемой ситуации (активная интерпретация информации, заданной высказыванием, воображение и воссоздание ситуации, ее стилистического, лингвокультурного и / или социокультурного контекста).

Например, в учебном пособии на данную тему представлено задание из ряда предложений, в каждом из которых необходимо выбрать правильный вариант (форму глагола): *1. Это моя любимая чашка, смотри не разбивай / не разбей!* Опираясь алгоритмом, студенты выбирают глагол *не разбей*. Следующий вид деятельности – диалог по теме с участием двух студентов. Конечно, лучше визуализировать несложный объект – картинка с чашкой в руках у одного из студентов будет отличным вариантом. Преподаватель задает вопросы: *Что это? Какая это чашка? Чья это чашка?* – эти простые вопросы «подходят» всем и, прежде всего, группе студентов с недостаточной ресурсной базой. *Что ты можешь случайно / нечаянно сделать? О чем он тебя просит?* – вопросы становятся сложнее. Следующий этап – интерпретация информации, воображение и воссоздание ситуации. Представим следующие вопросы («условная» чашка переходит в руки других студентов): *Почему чашка у тебя в руках (Почему ты взял / несешь чашку?)*. Варианты ответов могут быть как несложными, так и достаточно интересными: *Я хочу выпить чай из этой чашки. Я хочу рассмотреть эту чашку. Я хочу поднять чашку, чтобы вытереть полку и т. д. Почему он / она просит тебя быть осторожным? / Почему ты просишь его / ее быть осторожным? (Я раньше уже разбил чашку. Я часто роняю вещи / Он держит ее небрежно.)*. Здесь вопросы еще сложнее. Однако сам факт наличия истории, сюжета, как показал опыт урока, заставляют студентов даже с недостаточными ресурсами заинтересоваться, попытаться понять. Если работа идет достаточно активно, удачной ее частью может стать «продолжение истории», диалог типа «– *Я хочу пить чай из этой чашки?* – *Конечно, но это моя любимая чашка, смотри не разбей!* – *Ой!.. Прости, я разбил ее. Мне очень жаль... – Я же тебя просила, какой ты неаккуратный! Найди и купи мне такую же чашку!..и т. д.*».

Существует несколько вариантов осложнения вида работы или, напротив, снижения уровня ее сложности. Вопросы может задавать преподаватель, после взаимодействия друг с другом сами обучающиеся. Таким образом они учатся видеть лакуны в информации, в диалоге, учатся запрашивать недостающую информацию. Кроме этого, можно считать крайне важным, что с выходом в диалог лексико-грамматические ресурсы приобретают характер *тезауруса*, так как в процессе озвучивания реплик студенты «обмениваются» синонимами, синонимичными конструкциями, в том числе стилистически и ситуативно обусловленными. А такие разговорные выражения, как *Я же тебя просила!* сопровождаются эмоциональным сопровождением на уровне интонации, мимики, жестов.

Конечно же, трансформация каждого предложения из задания в диалог, после – в ситуацию, отнимет достаточно много времени. Поэтому рекомендуется разбить каждый этап на более мелкие. Например, вначале работать только с информацией высказывания (задавая 1–2, 3 вопроса), и следует останавливаться не на каждом предложении, а на наиболее продуктивных

с точки зрения его коммуникативного потенциала и ситуативной «популярности». Далее выходить на второй (ситуативный) этап, на котором происходит актуализация уже существующего резерва знаний и навыков, и двигать так же избирательно. В итоге студенты должны быть готовы к тому, что любой компонент урока, любая грамматическая тема станет выходом в коммуникацию.

При этом пассивный «режим ожидания» одной подгруппы по отношению к другой максимально ослабляется. Единство ситуации, где стержнем является предложение из задания, а информативное «раскручивание» поддерживается цепочкой вопросов, не дает уйти из обсуждения никому из членов подгрупп. Например, результатами слушания сильной подгруппой, с одной стороны, более слабых одноклассников, с другой – преподавателя, а также собственное коммуникативное творчество, станет: *повторение + программирование тезауруса + мотивирование* тех, кто стремится к речевому росту, но испытывает трудности.

Одним из плюсов подобных заданий является то, что и на одном, и на другом этапах каждая подгруппа имеет возможность получить вопрос на том уровне, на котором она первоначально способна комфортно регулировать свою коммуникацию. Переход к диалоговому взаимодействию не происходит резко, а включается в процесс выполнения заданий по образцу, что делает подобные приемы лояльными к образовательным «привычкам» китайских студентов, помогает им адаптироваться к тому, что каждый аспект изучения языка – это вклад в коммуникацию.

На более высоком уровне, когда адаптация студентов к образовательным приемам, видам работ, коммуникативной обусловленности состоится, подобным образом может осуществляться работа с текстами. Следующий глобальный выход в коммуникацию – ролевые игры, комплексные диалоги, коммуникативные проекты с включением в различные коммуникативно-речевые жанры.

Следовательно, в академической группе, где существует разнородное, неравнозначное группирование, необходимо подтверждать каждый изучаемый лексико-грамматический аспект коммуникативным событием. Именно таким образом можно обеспечить продуктивность инофонической деятельности студентов.

#### **Библиографический список**

1. Доценко, М. Ю. Организация учебных занятий по русскому языку как иностранному в больших разноуровневых группах / М. Ю. Доценко, Н. О. Ильина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7. – № 26. – С. 53–61.
2. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.