

Коммуникативная Компетенция Как Основа Обучения Иностранного Языка

Джумамуратова Гульбахар Женисбаевна¹, Калимбетова Руфина Муратовна²

Аннотация: Отличительной чертой современной методики стала ее коммуникативная ориентированность на обучение общению, использование языка в его основной функции - функции общения. При этом применяются ставшие синонимичными термины «коммуникативное обучение» и «коммуникативно-ориентированное обучение» («communicative teaching», «communicative-oriented teaching», «communicative approach to teaching languages»). Сущность же коммуникативной методики заключается в следующем: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентируемое обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы».

Ключевые слова: Коммуникативное обучение, коммуникативно-ориентированное обучение, иностранный язык, коммуникативное методика, навык и умения, лингвистическое и коммуникативное компетенция.

Отсюда целью обучения ИЯ является овладение не его системой, а речью, речевыми действиями на данном языке. Значимость же речевого общения далеко выходит за рамки собственно актов говорения и обмена информацией, ибо «речь, формировавшаяся одновременно с сознанием человека, материализует сознание, делая его достоянием не только одного человека, но и других членов коллектива, превращает индивидуальное сознание в часть социального, индивидуальную информацию в общественную, а вместе с тем раскрывает информацию всего общества для его отдельных членов».

Если же учесть, что изучение ИЯ необходимо обучающемуся для выражения собственных мыслей, определенного воздействия на партнеров по коммуникации (а не для того, чтобы знать, сколько в данном иностранном языке падежей, как они называются, какие грамматические категории свойственны глаголу и т.д.), то в качестве основной единицы обучения следует рассматривать речевые действия. При этом иностранный язык выступает в качестве строительного материала (кода), без которого невозможно участвовать в процессе коммуникации. Но одно только знание системы языка, его правил, даже при условии сформированности определенных языковых навыков и умений, не приводит к владению языком как средством общения. Опыт лингвистически ориентированной методики сполна это подтвердил повсеместно. Вместе с тем правомерна мысль о том, что, с одной стороны, овладение речью возможно без знания системы языка, а с другой – знание системы языка еще не обеспечивает владение речью. Именно этот факт и заставляет говорить о различии лингвистической и коммуникативной компетенции.

Определение уровня коммуникативной компетенции, которого должны достигнуть учащиеся в процессе обучения, является принципиально важным для конкретизации целей обучения, определения его содержания и средств.

Иными словами, определение коммуникативной компетенции дает ясное представление о конечной цели обучения. От степени четкости и конкретности формулировки уровня коммуникативной компетенции в значительной степени зависят результаты обучения.

Формирование коммуникативной компетенции возможно только в процессе речевой практики, которая может и должна быть организована на каждом занятии языком. Вместе с тем необходимо помнить о том, что язык представляет собой открытую систему, т.е. практически безграничен в многообразии слов и грамматических конструкций, поэтому полностью овладеть языком не могут даже его носители. По мнению С.Г. Тер-Минасовой «одной из основных причин недостаточной эффективности преподавания иностранных языков, по-видимому, является освященная многолетней практикой попытка обучению «языку вообще»».

Отсюда очевидно, что необходима минимизация содержания обучения ИЯ. Важным в этом плане представляется выделение сфер общения.

Сфера общения может быть определена «как некоторая совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующих однотипность речевого стимула индивида, отношений между коммуникантами и обстановки общения». Выделение таких сфер на фоне бесконечного множества сфер общественной деятельности продиктовано закономерностями «смены или изменения речевых кодов в зависимости от изменения сфер и сред общения», Сферы общения обеспечены определенными наборами языковых средств (кодами), что позволяет

¹ Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза

² Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

говорить о наличии специфических кодов (функциональных типов речи) на базе единого литературного языка, исторически сформировавшихся в процессе обслуживания потребностей общества.

При отборе сфер общения, в пределах которых обучающиеся должны уметь участвовать в общении, необходимо ориентироваться на учет их коммуникативных потребностей, поскольку залогом успешного обучения является осознание обучающимися необходимости овладения учебным материалом. Сознание практической ценности владения иностранным языком, ощущение постоянного совершенствования речевой способности – вот те моменты, которые должны обеспечить положительную мотивацию у обучающихся, заинтересовать и привлечь их. При этом важно понимать, что основная функция языка – коммуникативная – обеспечивает обмен информацией, следовательно, в центре внимания должна находиться содержательная сторона высказываний, по возможности следует стремиться к усилению коммуникативной направленности упражнений, моделированию естественного общения на основе учета возрастных и индивидуальных интересов обучающихся [1:4-5].

Рассматривая сферы общения с точки зрения коммуникативных потребностей обучающихся, целесообразно включить в коммуникативный минимум следующие: 1) социально-культурную; 2) социально-бытовую; 3) учебную; 4) художественной литературы; 5) массовой информации; 6) науки; 7) делопроизводства; 8) личной переписки; 9) зрелищно-массовую (кино, театр).

Таким образом, если мы определяем цель обучения как овладение обучающимися речевой деятельностью на иностранном языке т.е. решение определенных коммуникативных задач средствами иностранного языка, то обучение должно строиться не как процесс овладения абстрактной системой «языка вообще», овладения лингвистическими единицами (словами, предложениями, сложным синтаксическим целым), а как обучение учащихся выполнению определенных речевых действий в конкретных видах речевой деятельности. Такой подход позволит конкретизировать цели обучения, преодолеть нередкую лингвистическую (языковую) ориентированность программ и учебников. [2:13-17]

Различительным признаком языковых (лингвистических) единиц и речевых (коммуникативных) является наличие у последних смыслового (внеязыкового) содержания, которое определяется слушающим (читающим) на основе ситуации, контекста общения,

Предложение приобретает смысл (становится высказыванием) только в процессе общения и только на основе учета ситуации общения, превращаясь из языковой единицы в единицу коммуникации. В процессе общения производится обмен высказываниями, текстами, имеющими определенную цель, и обучение речевой деятельности возможно только через обучение построению и восприятию высказываний, состав и форма которых определяются целями и условиями общения. Являясь минимальной единицей общения, высказывание входит в состав более крупной единицы – текста. Объем текста определяется коммуникативной целью его автора. [3:62-64]

Таким образом, если обучают просто построению предложения, вырванному из ситуации общения, то обучают языку. Обучение речевой деятельности начинается там, где предложение приобретает обусловленный контекстом смысл, т.е. в речевом акте, когда участники общения решают реальные коммуникативные задачи, используя необходимый языковой материал. Вот почему в коммуникативно-ориентированной системе обучения основными учебными единицами должны стать высказывание и текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Intensive English Course. A Challenging Program for Serious Students 1996. с.4-5.
2. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка //Иностранные языки в школе. - Москва, 1999. - №6. - с.13-17.
3. Бушуй А.М. Речевая деятельность в ракурсе текстопорождения //Вестник Казахского государственного национального университета им. Аль-Фараби. - Серия филологическая. - №37. - Алматы, 2000. - с. 62-64.