

*Зав. кафедрой  
практики  
русского языка  
Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина  
канд. филол. наук*

**А. А. Акишина**

*Преподаватель  
Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина  
канд. пед. наук*

**С. П. Новиков**

## УРОК- КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ»

Суггестопедический метод обучения иностранным языкам предполагает обращение к коллективным, театрализованным формам работы, для которых характерны ситуативность и мотивированность, игровой характер, практическая направленность этюдов, доступность материала и т. д.<sup>1</sup>, что обеспечивает активное творческое усвоение материала.

Урок-конференция «Принципы коммуникативности в учебном процессе», организованный и проведённый кафедрой практики русского языка факультета повышения квалификации в ИРЯ им. А. С. Пушкина, был построен на тех же суггестопедических принципах с той лишь разницей, что учащиеся проявляли к теме урока-конференции ещё и профессиональный интерес. Именно профессиональный интерес позволил привлечь к участию в конференции широкий круг стажёров из разных стран.

Итоги конференции показали, что принципы суггестопедии могут успешно использоваться и на продвинутом этапе обучения в профессионально подготовленной аудитории. Предлагаем вам познакомиться с тем, как был организован и проведён такой урок-конференция.

### ВНИМАНИЕ!

22 февраля 1983 года в 9 часов 30 минут в актовом зале состоится научно-методическая конференция «Принципы коммуникативности в учебном процессе».

В программе: доклады, музыкальные паузы, дискуссии, фрагменты уроков.

Принять участие может каждый!

Оргкомитет ждёт ваших заявок.

Такое объявление появилось в Институте русского языка имени А. С. Пушкина в январе этого года и сразу же привлекло к себе внимание и сотрудников, и стажёров: слишком необычной казалась программа конференции.

По замыслу оргкомитета, включившего в программу игровые элементы, конференция должна была стать, с одной стороны, очередным звеном в системе практических занятий, в основе которых лежит идея интенсивного курса обучения, с другой стороны, итоговой формой проверки большой предварительной работы в аудитории над актуальной методической темой «Принципы коммуникативности в учебном процессе». Урок-конференция явился продолжением аудиторной работы, завершающей фазой, спектаклем, участниками которого и его режиссёрами были как преподаватели, так и учащиеся.

Весьма существенным в этой связи было стремление обеспечить «обратную связь» — живую реакцию аудитории на сообщения выступающих, желание превратить учащихся из пассивных слушателей в активных участников. Ведь только в этом случае можно было говорить о коллективной форме работы.

Известно, что аспекту педагогизации учебного процесса, обучению профессиональному общению на факультете повышения квалификации ИРЯ им. А. С. Пушкина придаётся большое значение. Поэтому на занятиях, предшествовавших конференции, во всех группах стажёров были обсуждены материалы V Международного конгресса МАПРЯЛ, состоявшегося в 1982 году в Праге и посвящённого вопросам современного состояния и основным проблемам изучения и преподавания русского языка и литературы.

В процессе подготовки к конференции стажёры познакомились с концепциями советских учёных, с основными положениями их докладов. Особое внимание привлекли к себе, в частности, идеи, прозвучавшие в совместном докладе доктора филологических наук профессора В. Г. Костомарова и доктора филологических наук профессора О. Д. Митрофановой «Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев».

<sup>1</sup> *Новиков А.* Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973.

Именно этот доклад в сжатой, тезисной форме был положен в основу подготовительного этапа, предшествовавшего конференции.

Вот основные положения доклада, которые были предложены учащимся на стадии подготовки к уроку-конференции.

### **Принцип коммуникативности в учебном процессе (план-тезисы)**

1. Категория коммуникативности характеризуется прежде всего выявлением объективных взаимосвязей языка и культуры, определением конструктивных целей овладения различными категориями учащихся русским языком как средством общения, удовлетворения коммуникативных потребностей.

2. Коммуникативность задаёт стратегию обучения и овладения языком, которая направлена на установление прямых, упрочивающих новые способы выражения мысли ассоциативных связей, на включение учащихся в ту «языковую картину действительности», которая свойственна носителям изучаемого языка, на возможное устранение укоренившихся в сознании учащихся опосредствований с родным языком, на поиск способов свёртывания межязыковых кодовых переходов во внутренней речи обучающихся.

3. Коммуникативность не сводит овладение языком к обучению языковым элементам и лингвистическим сведениям, хотя бы и коммуникативно ориентированным и ситуативно представленным, а предполагает организацию учебной деятельности в мотивационно-эмоциональной сфере психики учащихся, стимулирование их коммуникативной активности, опору на социально-психологические процессы в учебном коллективе, на все компоненты системы педагогического общения.

4. Установки на коммуникативное взаимодействие заставляют более скептически относиться к самостоятельной (хотя и интенсивной!) работе в одиночку. Коммуникация предполагает групповое общение, следовательно, чем больше групповых форм работы, тем, видимо, эффективнее обучение. Особого обсуждения заслуживает в этом плане коммуникативное поведение учителя в роли участника процесса обучения и общения.

5. Мотивация понимается не только как отношение к русскому языку и речевой деятельности на нём, но и как система усвоенных личностью ценностей, относящихся к советской действительности, советскому народу. В сферу мотивации включаются различные побуждения — потребности, интересы,

стремления, цели, идеалы, чувства, склонности и пр., а сохранение и развитие мотивов учения, учебная деятельность на русском языке приобретают личностный смысл. Главным (если не единственным) реальным средством создания мотивации и активности является индивидуализация обучения речевой деятельностью.

6. Коммуникативность не является особым, универсальным (оптимальным) методом обучения, приходящим на смену предшествующим, а является господствующей идеей лингводидактики, реализуется в виде целостной системы обучения. Она представляет собой определённый интегрирующий подход, ведущий принцип, методическую категорию, через призму которой рассматриваются и оцениваются существующие лингводидактические и методические принципы, положения, решения. Каким методом ни пользуется учитель, он преследует цель развить у обучаемых способность говорить, читать и писать на иностранном языке.

В практике же нередко наблюдаются такие явления, когда какой-либо один из методов начинает усиленно пропагандироваться. Создаётся впечатление, что найдено «педагогическое лекарство», пригодное на все случаи жизни. Такого явления не бывает, да и быть не может.

Хочется отметить тот живой интерес, который вызвали у стажёров сформулированные здесь положения.

В процессе обсуждения в группах этих положений высказывались различные точки зрения на практику преподавания, велась оживлённая дискуссия, неподдельный, мотивированный интерес к которой был обусловлен актуальностью обсуждаемых вопросов. Можно сказать, что слушатели в процессе дискуссии «открывали» для себя значимость, глубокий смысл тех или иных методических категорий, казавшихся сначала непонятными и оторванными от повседневной практики. Терминология, до сих пор остававшаяся для многих «пустой», наполнялась конкретным содержанием, связывалась с собственным опытом практической работы слушателей.

Итогом дискуссии, проведённой в группе, стал доклад — результат коллективно-творчества всей группы, поручившей одному из своих коллег выступить на конференции и ознакомить её участников с точкой зрения группы на ту и иную проблему. Примером такого коллективного доклада может послужить сообщение стажёров из ГДР Ирмелы Шталь и Петры Трёгер.

Они выступили с сообщением на тему: «Роль преподавателя как один из компонентов педагогического мастерства».

Проблему коммуникативного поведения, — начали докладчики, — мы пытались разработать и разрешить практически, анализируя речь преподавателя в общении с аудиторией. Стажёрам нашей группы было предложено подготовиться и провести 5—7-минутные занятия в двух наиболее частых жанрах учебной речи — объяснении материала и ведении диалога с аудиторией.

Из рекомендованных тем стажёр выбирал одну, готовился дома и затем «вёл урок», после которого начиналась доброжелательная «критика» и обсуждение достоинств и недостатков речевого поведения стажёра. Наши наблюдения за педагогической речью позволили прийти к определённым выводам, которые были записаны в перечне требований или рекомендаций к речи преподавателя на уроке. Конечно, наши рекомендации не окончательны, но мы надеемся, что они отражают искомый всеми «идеал» коммуникативного поведения учителя-русиста.

От группы вьетнамских стажёров выступила Зыонг Тху Хыонг. Она, в частности, сказала: «Учёт мотивационно-эмоциональных факторов в нашей работе представляет собой стержневой, центральный момент в организации обучения языкам. Почему мы так думаем? Во-первых, любая деятельность, и языковая в том числе, эмоционально насыщена, и об этом нельзя забывать. Во-вторых, не может быть эмоционального отношения к предмету обсуждения без мотивации».

Автор доклада высказал также несколько критических замечаний в адрес существующих учебников: «Нам кажется, — продолжала она, — мотивационно-эмоциональные факторы недостаточно учитываются в учебниках русского языка для иностранцев. Нам хотелось бы, чтобы речевая деятельность преподавателя, мотивирующая нашу речевую деятельность, была бы отражена в учебниках. Ведь без таких учебников нам трудно будет изучать русский язык и обучать ему в отрыве от языковой среды».

Наряду со стажёрами в конференции приняли участие и выступили с докладами сотрудники и преподаватели Института: заместитель директора Института А. Н. Шукин, заведующая кафедрой практики русского языка А. А. Акишина, доцент кафедры заочного обучения З. Н. Иевлева и др.

С большим интересом были приняты продемонстрированные на конференции фрагменты уроков с игровыми элементами.

Так, присутствующие в зале имели возможность стать участниками грамматической игры, проведённой ассистентом кафедры практики русского языка ФПК Л. Н. Остроумовой. Игра состояла в следующем: участ-

ники «урока» получили большую красочно выполненную схему города с обозначением достопримечательностей, предприятий служб быта, спортивных сооружений, метро и т. д. Затем все участники конференции разделились на две команды, каждой из которых был задан определённый маршрут. Кроме того, обе команды получили по несколько карточек с написанными на них глаголами (в данном случае это были глаголы движения). Каждая команда, в соответствии с заданием, представляла свой рассказ о движении по заданному маршруту. В рассказе надо было использовать указанные в карточках глаголы. Побеждала та команда, которая получала наименьшее количество штрафных очков. Здесь приведён лишь один из многих возможных типов заданий, демонстрировавшихся на конференции.

Урок-конференция, посвящённый принципу коммуникативности, сам по себе явился успешной реализацией того принципа, который на последнем Конгрессе МАПРЯЛ был признан ведущей тенденцией обучения. Форма его была в значительной мере обусловлена и опытом коллективной групповой работы, накопленной и осмысленной в последнее время учебным отделом Института и кафедрой практики русского языка. Поэтому в его программу и были включены фрагменты уроков, представляющие собой различные формы групповой деятельности, а в особенности игровой, как наиболее мотивированной, активизирующей коммуникативную деятельность учащихся. Более того, авторами всех игр, которые были продемонстрированы на конференции, и наглядных пособий к ним явились сами преподаватели-стажёры, у которых к этому роду деятельности вполне оправданный профессиональный интерес. Ими же, и тоже в результате коллективного творчества под руководством преподавателя, была продумана и методика их проведения, основанная на чётком понимании того, что коммуникативное обучение владению языком — это обучение в деятельности.

Музыкальные паузы также выполняли своё назначение. Органично включённые в деятельность конференции, они были не только «переключателями» внимания, снимавшими в нужный момент усталость или напряжение, но и объединяли аудиторию, создавали нужный эмоциональный настрой.

Конференции предшествовала ещё одна большая форма коллективной работы — подготовка учебных стенгазет, рекламных и наглядных материалов и представление их на конкурс.

В течение учебного года каждая учебная группа факультета должна была провести аудиторные занятия, а затем отразить тематику

занятий в форме стенгазеты, наглядного материала и рекламы. Для стенгазет были предложены темы: «Давайте познакомимся» (первый месяц пребывания), «Наша жизнь в Москве» (в конце пребывания). Для наглядных материалов — «Республики СССР», «Театры Москвы», «Москва — столица СССР». Для рекламы — «Читайте журналы Советского Союза»: «Русский язык за рубежом», литературно-критические журналы, киножурналы, театральные журналы, детские журналы, журналы для юношества и т. п.

Все эти материалы были предложены вниманию конференции (они украшали зал). С рассказом о целях и задачах такой формы работы выступила старший преподаватель кафедры Т. Л. Жукова, затем были объявлены результаты конкурса.

В ходе подготовки и проведения конференции можно было наблюдать становление коллектива в процессе высоко мотивированной деятельности. С психологической точки зрения очень интересно констатировать то самое «коллективистическое самоопределение, которое складывается как результат активной деятельности коллектива по претворению в жизнь поставленных перед ним целей»<sup>2</sup>. А сам урок-конференция, объединивший стажёров разных стран содержанием совместного общественно ценного творчества, стал прекрасной демонстрацией «эффекта деятельностного опосредствования»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982, с. 4.

## Методика



Н. П. Исаев

Ст. научный  
сотрудник  
Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина  
канд. пед. наук

### Критерии методической оценки типа лингвистического описания

Любое грамматическое явление может быть описано и описывается с разных позиций, применительно к различным целям. Так, в настоящее время создано значительное число классификаций словоизменения русского глагола<sup>1</sup>. В их основу положены различные классификационные признаки, которые позволяют выделить пять типов классификации, внутри трех из этих типов — подтипы, а в составе подтипов — варианты [1, с. 65]. Понятно, что выбор такого типа описания словоизменения глагола, который в наибольшей степени отвечал бы конкретным целям и задачам конкретного типа обучения, представляет серьезные трудности. Аналогичную картину можно наблюдать и на других участках языковой системы. Все это обуславливает необходимость разработки критериев методической оценки степени адекватности лингвистического описания целям и задачам обучения.

Проблема выбора лингвистического описания с неизбежностью встает перед методистами, авторами учебников и учебных пособий при решении вопросов организации грамматического материала в учебнике. Необходимость постановки этой проблемы мотивируется ее большой значимостью для построения обуче-

<sup>1</sup> В данной статье названные проблемы решаются применительно к целям и задачам обучения русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе на примере словоизменения русского глагола.