

**КОММУНИКАТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЮ  
РУССКОЙ МОРФОЛОГИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ С  
УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

*Нуралиева Мафтуна Гуломовна  
Магистрантка 2 курса НамГУ*

**Аннотация.** Статья рассматривает коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку в современной национальной школе. Основное внимание автор акцентирует на необходимости построения учебного процесса на основе данного подхода, так как именно он позволяет решить задачи, поставленные обществом перед современной школой, в том числе нерусской.

**Ключевые слова:** национальная школа, формирование ключевых компетенций, коммуникативная компетенция, текст, особенности родного языка, речевые трудности, ошибки в русской речи.

Успешность обучения в национальной школе зависит от уровня владения русским языком (всеми видами речевой деятельности), свободным и правильным выражением собственных мыслей в устной и письменной речи с учётом разных ситуаций общения.

Формированию системы знаний о языке и речи способствует овладение всеми видами компетенций: коммуникативной, лингвистической, языковой и культуроведческой. Каждая из названных компетенций включает в себя знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы для её достижения. Эти компетенции отражены в программах и стандарте как основные составляющие содержания обучения русскому языку. Таким образом, необходимость обучения названным компетенциям находится в русле компетентностного подхода, выдвигаемого сегодня в качестве одного из оснований обновления российского образования.

Современное образование ориентировано не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, её способностей. В новом стандарте воспитание провозглашается в качестве ведущей цели образования. Основной задачей современного школьного образования становится формирование у обучаемых ключевых компетенций, важнейшей из которых является коммуникативная. Её выделение не только обусловило повышение статуса русского языка как учебного предмета, но и актуализировало проблемы разработки новых подходов к системе обучения русскому языку в школе, в том числе как неродному.

«Коммуникативная компетенция - высшая ступень в иерархии компетенций - представляет собой нерасторжимое их единство, расширяет и углубляет языковую и лингвистическую компетенции» [1, с. 4]. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи и речеведческих понятий (стили речи; типы речи; структура описания, повествования, рассуждения; способы связи предложений в тексте и др.). Успешность обучения в школе по разным дисциплинам во многом обусловлена уровнем развития коммуникативных способностей школьника.

«Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому (родному) языку выражается прежде всего в ориентации на удовлетворение важнейших практических потребностей человека в области речевой деятельности - основы духовного, интеллектуального и коммуникативного развития личности» [2, с. 3-4]. При такой системе обучения у школьников вырабатывается не только знание по учебному предмету, но и умение действовать на основе полученных знаний в конкретной ситуации. Вместе с тем устанавливается тесная взаимосвязь между процессами изучения языка, формирования речи и активного использования полученных знаний, умений и навыков в речевой практике.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языку как средству общения должен включать в себя следующие аспекты:

- обучение уровневым средствам языка (фонетическим, морфемным, лексическим, морфологическим, синтаксическим);
- формирование частноречевых (орфоэпических, акцентологических, лексических, фразеологических, грамматических и др.) умений и навыков;
- обучение различным видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию);
- формирование умений и навыков в указанных видах речевой деятельности;
- формирование умений и навыков речевого общения на изучаемом языке.

Таким образом, при обучении речевой коммуникации на русском языке «базой являются языковые средства, вершиной - коммуникативные умения и навыки» [2, с. 4]. К последним также относятся умения выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, т. е. умения и навыки речевого общения в соответствии с коммуникативной ситуацией. Для формирования коммуникативно-языковых умений необходимо понимание того, как функционирует языковая единица на уровне текста, какова её «текстообразующая роль» (функция). По мнению Н. А. Ипполитовой, «под текстообразующей функцией единиц языка следует понимать их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с

учётом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла - всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию» [3, с. 125].

Необходимо учить детей способности создавать тексты, так как именно текст (а не предложение), являясь высшей единицей обучения, одновременно обеспечивает формирование всех компетенций, овладение всеми видами речевой деятельности в их органической взаимосвязи, в комплексе. Итак, коммуникативно-деятельностный подход в обучении языку неразрывно связан с текстоцентрическим (текстоориентированным) подходом.

Русский язык преподаётся в школах с русским и нерусским (родным) языком обучения, и условия обучения русскому языку в них специфичны, есть некоторые различия в содержании и построении курсов, в использовании методов преподавания русского языка. Но можно говорить об общности целей его преподавания, структурирования, изучаемого нерусскими школьниками материала. Опираясь на сущность компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в результате обучения русскому языку, мы можем более полно и конкретно определить цели преподавания русского языка в национальной школе и представить содержание предмета «Русский язык».

«В преподавании иностранных языков в иерархии компетенций главенствующей является коммуникативная, остальные выступают как её базовые составляющие. Таково же соотношение компетенций в преподавании русского языка в национальной школе: коммуникативная компетенция должна выступать (пока ещё не выступает) как ведущая, подчиняющая себе языковую и лингвистическую» [4, с. 35]. Иным представляется их соотношение в школе с русским языком обучения. Конечно, и здесь формирование коммуникативной компетенции осуществляется на основе языковой и лингвистической. Однако, учитывая значение языка в развитии личности школьника, его общей и познавательной культуры, формирование лингвистической компетенции целесообразно считать не только обязательным и необходимым условием овладения речевой деятельностью, но и средством языкового развития, расширения лингвистического кругозора учащихся.

Между методикой русского языка как родного и методикой русского языка как неродного имеются существенные различия.

В русской школе объектом изучения служит сам язык, которым ученик в той или иной форме уже владеет и которым он пользуется. Условия же и задачи обучения русскому языку в национальной школе иные. Здесь возникает необходимость учёта таких факторов, как наличие или отсутствие русской языковой среды, специфика типологических особенностей русского языка в сопоставлении с родным языком учащихся, мотивы изучения русского языка. Цели обучения русскому языку нерусских специфичны: это не столько

овладение определённым кругом знаний о языке, сколько приобретение умений и навыков, необходимых для речевой деятельности на русском языке.

В преподавании русского языка как неродного конечная цель - формирование коммуникативной компетенции; и этой цели, по сути, подчинён весь процесс обучения [4, с. 33]. Таким образом, в национальной школе ведущим в обучении русскому языку является формирование коммуникативной компетенции учащихся. В процессе её развития речеведческая теория усваивается учащимися не в виде определений, понятий и формулировок правил, а в деятельностной форме, в виде учебных действий-умений. Принцип коммуникативности предполагает включение учащихся в активную речевую деятельность на русском языке, то есть общение с друг с другом или с учителем. В процессе такого организованного общения («когда учатся общению общаясь») языковые средства неродного языка усваиваются в связи с решением проблемных коммуникативных задач.

Известно, например, что учащиеся испытывают немало трудностей как в осмыслении содержания высказывания, так и в выборе формы выражения мысли. Кроме того, ещё должна быть сильная мотивация речевой деятельности на русском языке как втором языке, которым пользуются нерусские учащиеся. Здесь «второй язык должен предстать как динамическая система, функционирующая в речи, как деятельность. А практической деятельности на втором языке невозможно научиться через описание слов и грамматических правил» [5, с. 171].

Ошибки, вызываемые переносом системных явлений родного языка на речь на изучаемом языке, называются в совокупности интерференцией. Проиллюстрируем данное явление. Например, «в русском и немецком языках сочетания со значением надевать шляпу и снять шляпу различны по звучанию и написанию. А в английском языке один и тот же глагол to hat означает и то, и другое в зависимости от контекста. Почему? Так принято» [5, с. 172].

Усвоение второго языка предполагает усвоение другой языковой картины мира, языкового сознания носителей этого языка, которое проявляется в других способах членения мира, в других способах номинации предметов и явлений окружающей действительности. Всё сказанное в первую очередь отражается в словах и фразеологизмах. Покажем это на примерах из русского и хакасского языков.

Так, глаголы умываться и стирать в русском языке имеют разное значение и звучание, а в хакасском языке эти действия передаются одним глаголом чунарга. Обратимся к глаголам есть и пить: в хакасском языке, говоря о супе, используют глагол пить, а в русском языке этот глагол используют по отношению к напиткам (пить чай, сок, молоко и т. д.). Не имеет соответствия в русском языке хакасское слово тасхар, в переводе на русский означающее 'на

улице' (не в помещении) [6, с. 43]. В русском языке предлог на употребляется для обозначения пространственного размещения чего-либо как на горизонтальной плоскости (на столе), так и на вертикальной (на стене). В английском языке один предлог on выполняет две функции, которые в немецком языке выполняют два предлога: для горизонтальной плоскости используется предлог auf, а для вертикальной - an. В хакасском же языке, где предлоги отсутствуют, то же значение передаётся при помощи окончания, например, столда, стенада.

Названные и многие другие несоответствия являются причиной речевых недочётов и ошибок в русской речи хакасских школьников.

Известно, что речевые ошибки - это неоправданные отступления от норм литературного языка, появляющиеся при построении речи. Иначе говоря, речевые ошибки - это разного рода отклонения, связанные с нарушением языковой нормы. В школьной практике нормы языка подразделяются на орфоэпические, акцентологические, лексические, грамматические (морфологические и синтаксические). Сюда же относятся ошибки, связанные с нарушением требований стилистической уместности речи, а также с нарушением этических норм.

Предметом нашего рассмотрения являются прежде всего интерференционные ошибки в русской речи тюркоязычных учащихся. Изучение и анализ ошибок в русской речи учащихся-хакасов свидетельствуют о том, что причиной появления последних являются различия в лексике и грамматическом строе русского и хакасского языков: в объёме смыслового значения и лексической сочетаемости слов, в наличии категории рода, приставок и предлогов в русском языке, отсутствующих в хакасском, в различных функциях падежей в обоих языках и т. д.

В сознании ученика, овладевающего вторым языком, системы родного и русского языков как бы накладываются друг на друга, сопоставляются, и то, что в русском языке ещё неясно или неизвестно, восполняется известным из родного языка. Факты родного языка настолько укрепляются в сознании учащегося, что новые явления он зачастую воспринимает через призму системы родного языка.

К примеру, слова, обозначающие одни и те же понятия в сравниваемых языках, могут иметь различные сочетаемостные свойства. Поэтому, если учащийся-хакас фактически знает значение русских слов, но не усвоил закономерности их сочетания, он руководствуется нормами сочетаемости слов в родном языке. Отсюда и возникают ошибки, связанные с интерференцией родного языка: маленький картофель (вм. мелкий), старинный друг (вм. старый), смуглая кофта (вм. тёмная). Нельзя ответить на вопрос, почему в русском языке так, а в хакасском языке - совсем по-другому. В этом случае обычно говорят: так принято.

Возьмём русские слова отара, стадо, табун, которые в хакасском языке передаются одним словом бор. Не случайно взрослые хакасы и школьники нередко используют эти слова в своей речи неправильно. Л. Ф. Федоренко на примере предложения 'Овечья отара тормозила движение' показывает, каким образом используются средства языка в речи: группу овец нужно назвать отарой, а не стадом, не стаей, не табуном и т. д., так как это не соответствует лексической норме русского языка [7, с. 9].

Также учащиеся-хакасы часто нарушают правила, связанные с порядком слов в русском предложении. Как известно, в русском языке порядок следования членов предложений в большинстве своём свободный. В хакасском языке, напротив, порядок слов, фиксированный: определение предшествует подлежащему и/или дополнению, обстоятельство и дополнение располагаются перед сказуемым. Схематически это можно продемонстрировать следующим образом: (определение) подлежащее + (определение) дополнение / обстоятельство + сказуемое. Синтаксические ошибки этого типа в речи тюркоязычных учащихся, в частности, объясняются тем, что в тюркских языках сказуемое всегда находится в конце предложения, организуя предложение в единое целое. Так, буквальный (построчный) перевод хакасского предложения Тулгу табырах чугурче на русский язык выглядит так: 'Лиса быстро бежит', хотя с точки зрения его содержания перевод должен быть с чуть иным порядком следования членов предложения: 'Лиса бежит быстро'.

Кроме того, при построении предложений учащиеся-билингвы испытывают трудности при выборе формы управляемого слова, которые обусловлены несовпадением значений падежей в русском и родном языках. Трудности возникают также при интонировании предложений на русском языке. Это связано с тем, что типы интонационных конструкций сопоставляемых языков также не совпадают.

Указанные и многие другие нарушения можно предупредить систематической кропотливой работой на каждом уроке, формируя у обучаемых навыки правильного, уместного и целесообразного использования в речи разных языковых единиц, например, синтаксических моделей, необходимых для выражения одного и того же смысла, но отличающихся в русском и хакасском языках оттенками этого смысла в зависимости от коммуникативной задачи и речевой ситуации.

Таким образом, реализация коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как государственному в русско-хакасской школе позволит учителю-словеснику успешно решать задачи формирования ключевых компетенций у школьников-билингвов, способствующих их успешной самореализации в различных областях человеческой деятельности.

**Библиографический список**

1. Кудрявцева, Т. С. Современные подходы к обучению речи / Т. С. Кудрявцева // Русский язык в школе. - 1996. - № 3. - С. 3-7.
2. Львова, С. И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики преподавания русского языка / С. И. Львова // Русский язык в школе. - 2013. - № 7. - С. 3-8.
3. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: уч. пос. / Н. А. Ипполитова. - М.: Флинта: Наука, 1998. - 176 с.
4. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие / ред. Е. А. Быстрова. - М.: Дрофа, 2004. - 240 с.
5. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. - М.: Лабиринт, 1997. - 224 с.
6. Кужакова, Е. П. Культуроведческий подход к обучению русскому языку в национальной школе / Е. П. Кужакова. - Абакан: Изд-во ФБГОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», 2009. - 88 с.
7. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. - М.: Просвещение, 1984. - 160 с.