

Бокатина Ю. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/10.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/10.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21): в 3-х ч. Ч. III. С. 29-31. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/](http://www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

разом, реалиями считают также «цитаты, крылатые слова и выражения, которые относятся к реалиям афористического уровня» [Томахин 1988: 10].

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что реалии являются компонентом фоновых знаний, необходимых для понимания иноязычного текста. Недостаточное знание истории страны, важнейших исторических событий, ее крупнейших политических и исторических деятелей приводит к непониманию сравнений, исторических ссылок и т. д. и в конечном итоге к языковой некомпетентности. Сама специфика реалий такова, что «они часто находятся вне фонда знаний носителей другой культуры и другого языка» [Швейцер 1988: 153]. В этой связи особый интерес представляет проблема передачи иноязычных реалий средствами переводящего языка.

#### *Список использованной литературы*

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. - М.: Международные отношения, 1975.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М.: Высшая школа, 1986.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода. - М.: Высшая школа, 1990.
4. Райхштейн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Ин. языки в школе. - 1986. - № 5. - С. 10-14.
5. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода. - М.: Международные отношения, 1974. - С. 58.
6. Россельс Вл. Перевод и национальное своеобразие подлинника // Вопросы художественного перевода. - М.: Сов. писатель, 1955.
7. Соболев Л. Н. О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода. - М.: Сов. писатель, 1955.
8. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы: Пособие по страноведению. - М.: Высшая школа, 1988.
9. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. - М.: Высшая школа, 1983.
10. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. - М.: Наука, 1988.

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Бокатина Ю. И.*

*Филиал Самарского государственного университета путей сообщения в г. Рузаевке*

Очевидно, что в современном мире более значимыми и эффективными являются не разрозненные знания, а обобщенные умения, которые мобилизуют личностный потенциал и проявляются в решении жизненных, профессиональных, социальных, экологических и других проблем. Темпы обновления знаний, усиление самостоятельности индивида привели к кризису знаниевой образовательной парадигмы. Вследствие этого в настоящее время всё большее распространение получает компетентностный подход, который даёт ответы на запросы производственной сферы (Т. М. Ковалёва), проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И. Д. Фруммин).

Владение языком относится к одной из пяти ключевых компетенций, предложенных Советом Европы. Это связано с тем, что язык обеспечивает общественно значимую возможность отражения окружающей человека действительности и самого себя, то есть представляет собой форму хранения знаний, основное средство человеческого общения и получения нового знания [Голдованская 2008: 121]. Следовательно, на современном этапе общественного развития формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения школьников русскому языку приобретает особую актуальность.

Обратимся к рассмотрению основных концептуальных положений компетентностного подхода.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность человека, а его умение решать проблемы (см. работы В.В. Серикова). Его основой стали идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Категориальная база этого подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [Бермус 2005].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. В настоящее время в отечественной педагогической науке существуют различные определения данных понятий (см. труды А. Г. Бермуса, Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др.). По мнению А. В. Хуторского, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность представляет собой владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [Хуторской 2003: 111-113]. В этом же контексте функционирует и понятие *образовательная компетенция*, которая, по мнению А. В. Хуторского, представляет собой «требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определённым кругу объектов реальной действительности, необхо-

димых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности» [Хуторской 2003: 113].

А. В. Хуторской предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: 1) ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные компетенции, относящиеся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [Хуторской 2003: 114-115].

Коммуникативная компетенция представляет собой одну из ключевых образовательных компетенций. Она тесно связана с языковой и лингвистической компетенциями и является результатом овладения языком в его коммуникативной функции. Коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения адекватно целям, сферам и ситуациям общения [Быстрова 2003: 37], подготовленность человека к реальному жизненному общению, в том числе и в профессиональной сфере [Голдованская 2008: 122].

Коммуникативная компетенция включает в себя знание основных речеведческих понятий (стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте), умения и навыки анализа текста. Очень важное место в коммуникативной компетенции занимают собственно коммуникативные умения и навыки – умения и навыки речевого общения сообразно коммуникативной ситуации [Быстрова 2003: 38].

Как известно, главным при обучении языку является развитие личности обучаемого. Из этого следует, что коммуникативная компетенция предполагает не только овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, но и развитие личности школьника, формирование его коммуникативной культуры [Быстрова 2003: 39]. Она рассматривается как принадлежность человеческой личности. В связи с этим особое значение приобретает принцип ведущей роли социокультурного контекста (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов), согласно которому, программа обучения должна быть наполнена культурными и историческими контекстами и параллелями. Социокультурный аспект коммуникативной компетенции помогает школьнику адаптироваться в социальной действительности посредством изучения языка [Голдованская 2008: 122].

Коммуникативная компетенция как социальное требование к подготовке учащегося составляет основу коммуникативной компетентности, рассматриваемой нами как обладание школьником данной компетенцией, обретение нормой с его стороны личностной значимости.

Формирование коммуникативной компетентности осуществляется на основе языковой и лингвистической компетентностей. В общем виде оно предполагает освоение учащимися правил построения текста и отбора языковых средств. При этом оно должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, поскольку язык представляет собой условие и продукт человеческой культуры, средство выражения сущности народа (см. труды Н. М. Шанского, А. Д. Дейкиной, В. В. Иванова, З. А. Потихи, Л. И. Скворцова). По мнению О. В. Алексеевой, формирование коммуникативной компетентности школьников осуществляется на основе реализации коммуникативно-деятельностного подхода, который предполагает обучение русскому языку на основе общения и призван подготовить учащихся к эффективным формам взаимодействия в разных сферах жизни, к созданию текстов разных жанрово-стилевых разновидностей [Алексеева 2008: 214].

Обратимся к рассмотрению методов и приёмов формирования коммуникативной компетентности учащихся.

При формировании коммуникативной компетентности широко используется приём коммуникативной задачи, стимулирующий речемыслительную деятельность учащихся, результатом которой является текст. Коммуникативная задача содержит описание условий речевой ситуации, в рамках которой будет протекать коммуникативная деятельность, и приближает процесс создания текста к естественным условиям общения [Алексеева 2008: 215]. Кроме того, используется лекция-беседа, лекция-сообщение, учебный диалог, рефлексивно-аналитические задания и упражнения к текстам коммуникативного характера, лингвистический анализ текста (см. работы Е. А. Быстровой, Н. Ш. Галлямовой, О. А. Алексеевой и др.). Применяются следующие активные методы обучения: 1) дискуссионные методы (групповая дискуссия, анализ ситуаций морального выбора, метод мозговой атаки и др.); 2) игровые методы, в частности ролевые игры, предполагающие разыгрывание ролей – ситуативных, позиционных, специфических, интонационно-речевой и видеотренинг [Галлямова 2008: 22-23]. Основным дидактическим материалом для упражнений является текст. Он используется в двух аспектах: как база для усвоения единиц языка и речи и как модель семантических типов речи [Алексеева 2008: 216].

Таким образом, в настоящее время школа призвана развивать способности школьника реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях, адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Коммуникативная компетентность предполагает определённый уровень подготовленности школьника к реальному жизненному общению, усвоение им специальных знаний по речеведению и культуре речевого общения, способствует совершенствованию творческих способностей и возможностей обучаемых, их свободе в выборе перспектив личностного и профессионального роста.

*Список использованной литературы*

1. **Алексеева О. В.** К проблеме формирования коммуникативной компетентности учащихся // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителей-словесников: Материалы VII Международной научно-методической конференции / Под ред. О. В. Загоровской. - Воронеж: Научная книга, 2008. - С. 213-217.
2. **Бермус А. Г.** Проблемы и перспективы компетентного подхода в образовании. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. **Быстрова Е. А.** Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. - 2003. - № 1. - С. 35-40.
4. **Галлямова Н. Ш.** Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. - 2008. - № 7. - С. 22-25.
5. **Голдованская И. В.** Коммуникативная компетентность с позиций педагогики // Педагогика. - 2008. - № 1. - С. 121-123.
6. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003.

## КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ КАК ФЕНОМЕН ДРУГОГО

*Буланов П. Г.**Челябинский государственный педагогический университет*

Одной из основ жизнедеятельности человека, ее знаковой координации, несущей на себе функции обмена информации и экзистенциального самоопределения является коммуникативная деятельность человека. «Основная функция коммуникации - достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента» [Философия XX век 2002: 368]. Коммуникация всегда интерсубъективна, поэтому обязательно предполагает наличие другого.

Существенной чертой, по мнению Дж. Серля, любого вида языкового общения является то, что оно включает в себя языковой (речевой) акт [Серль 1999: 210]. Н. И. Жинкин указывал на то, что «все речевые процессы необходимо рассматривать не сами по себе, а в коммуникативном акте» [Жинкин 1998: 215]. Субъект, порождающий высказывание, и адресат, воспринимающий это сообщение, выступают в коммуникации, прежде всего, как личности, поэтому коммуникативная деятельность всегда имеет прагматический аспект, и позволяет говорить об интерактивности коммуникативного акта. Инициатор и реципиент неизбежно «входят в сущностную характеристику речевого произведения, они составляют органическое единство, не могут быть расчленимы... Совокупность условий, определяющих формирование того или иного речевого произведения субъектом, и соответствующее восприятие его адресатом, включающее условие адекватности речевого воздействия на коммуниканта, составляют неразрывную целостность и сущность самой языковой коммуникации» [Колшанский 1984: 139].

М. М. Бахтин подчеркивал важность функции адресата в коммуникативном акте: «Говоря, я всегда учитьваю апперцептивный фон восприятия моей речи адресатом: насколько он осведомлен в ситуации, обладает ли он специальными знаниями данной культурной области общения, его взгляды и убеждения, его предубеждения (с нашей точки зрения), его симпатии и антипатии - ведь все это будет определять ответное понимание им моего высказывания. Этот учет определит и выбор жанра высказывания, и выбор композиционных приемов, и, наконец, выбор языковых средств» [Бахтин 1986: 291] Подчеркивая социальную природу языкового знака, ученый отмечал, что «знак может возникнуть лишь на межиндивидуальной территории» [Цит. по Волошинов 2000: 83], что высказывание «родится, живет и умирает в процессе социального взаимодействия высказывания», а слово в равной степени определяется как тем, что оно, так и тем, для кого оно. «Слово - мост, перекинутый между мной и другим» [Ibid.].

«Речь всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним» [Рубинштейн 1989: 120]. Интерактивность и бинарность коммуникативного акта предполагают его изначальную интенциональность, направленность на Другого (или на себя как Другого). «Знак интенционален и предполагает отправителя еще в большей мере, чем получателя» [Никитин 1997: 4].

Через пропозиционирование оппонента в ситуации «Я - Ты» вопросы восприятия Другого были глубоко осмыслены и разработаны теоретиками феноменологии, герменевтики и экзистенциализма.

Благодаря восприятию Другого, в процессе дискурса каждый человек смотрит на себя со стороны, с позиции Другого как на социальный объект, т.е. становление «Я» и «Ты» происходит в процессе коммуникации, а формирование картины мира происходит в групповом взаимодействии. «Социализация индивида представляет собой процесс ассоциации его эмоционального самоощущения с определенными образами или представлениями о своем Я, вырабатываемыми другими индивидами» [Шипилов 2008: 72]. По меткому замечанию Ч. Х. Кули, «телесно существующий человек социально нереален, если он никем не воображаем» [Кули 2000: 94]. «Мы» Ч. Х. Кули называет «групповым Я», которое рождается в сотрудничестве у «нас» и противопоставляется другим. Это противопоставление своей группы другим выступает предпосылкой межгрупповой дискриминации, т.к. «нам трудно избавиться от впечатления, что привычный для нас образ жизни - нормален, а все прочие - эксцентричны» [Кули 2000: 153].

В своем основном труде «Бытие и ничто» Ж. П. Сартр рассматривает феномен Другого, присутствия Другого под углом зрения конфликта, включая языковое взаимодействие с Другим. Признать существование Другого, значит, по мысли Ж. П. Сартра, признать существование языка. «Он [язык] составляет часть