

ОТ ЗНАНИЯ ЯЗЫКА К РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Жабборова Гулчехра Жобировна

Магистрант 2 курса направления русский язык

и литература БГПИ. Бухара, Узбекистан

jabborovagulchehra749@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается когнитивно-коммуникативная модель обучения русскому языку как иностранному, ориентированная на преобразование языковых знаний в самостоятельную речевую деятельность. Раскрывается взаимосвязь когнитивных процессов, смыслообразования и коммуникативной практики. Предлагается авторская методическая последовательность «Восприятие → Осмысление → Речевое действие → Коммуникативная рефлексия», направленная на развитие языкового мышления, коммуникативной самостоятельности и способности обучающихся эффективно использовать русский язык в реальных ситуациях общения.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, когнитивно-коммуникативная модель, речевая деятельность, языковое мышление, смыслообразование, коммуникативная компетенция, рефлексия.

Современное обучение русскому языку как иностранному требует переосмысления самой цели языкового образования. Владение грамматическими правилами, знание лексических единиц и способность воспроизводить заученные конструкции уже не могут рассматриваться как исчерпывающие показатели языковой компетенции. Истинное владение языком проявляется в способности человека самостоятельно мыслить на изучаемом языке, понимать смысл высказывания, интерпретировать информацию, выражать собственную позицию и вступать в содержательный диалог[1]. Именно поэтому особую актуальность приобретает переход от усвоения языковой системы к формированию полноценной речевой деятельности, основанной на взаимодействии когнитивных процессов и коммуникативной практики.

В традиционной практике преподавания русского языка как иностранного нередко сохраняется противоречие между тем, что обучающийся знает о языке, и тем, что он способен посредством этого языка сделать. Студент может правильно определить грамматическую форму, воспроизвести правило или выполнить письменное упражнение, но испытывать затруднения при выражении собственного мнения, участии в дискуссии или спонтанном

разговоре. Подобная ситуация свидетельствует не столько о недостаточности знаний, сколько о недостаточной сформированности механизмов их речевого применения[2]. Знание языковых единиц само по себе не гарантирует способности использовать их в реальных коммуникативных обстоятельствах. Основная задача преподавателя заключается в создании такой образовательной среды, в которой языковое знание постепенно превращается в инструмент самостоятельного мышления и осмысленного речевого действия.

В качестве авторского научно-методического подхода предлагается когнитивно-коммуникативная модель обучения русскому языку как иностранному, рассматривающая речевое развитие как результат последовательного взаимодействия понимания, смысловой обработки информации, речевого конструирования и коммуникативной рефлексии. В рамках данной модели язык выступает не только объектом изучения, но и средством познания окружающего мира, формирования индивидуальной позиции и социального взаимодействия. Обучающийся перестаёт быть пассивным получателем готовых знаний и становится активным участником процесса создания смысла. Методологическая основа модели заключается в признании неразрывной связи между языковой формой, мыслительной операцией и коммуникативной целью[3]. Любое речевое высказывание возникает не из механического соединения слов, а из потребности человека сообщить информацию, задать вопрос, выразить отношение, аргументировать позицию или повлиять на собеседника. Поэтому обучение должно начинаться не только с объяснения того, как устроена языковая конструкция, но и с понимания того, какую мыслительную и коммуникативную задачу она позволяет решить. Например, изучение конструкций выражения причины приобретает принципиально иное значение, когда обучающийся не просто вставляет союз в предложение, а объясняет причины определённого события, обосновывает собственный выбор или анализирует поступок литературного героя.

Принципиальная особенность предлагаемой модели состоит в том, что речевая деятельность формируется через последовательное преобразование информации в личностно значимое высказывание. Обучающийся сначала воспринимает речевой материал, затем выявляет его смысловую организацию, устанавливает причинно-следственные связи, соотносит полученную информацию с собственным опытом и, наконец, создаёт самостоятельный речевой продукт. При этом указанные действия не представляют собой жёстко изолированные этапы: они взаимосвязаны, могут повторяться и дополнять друг друга в зависимости от сложности коммуникативной задачи[4]. В качестве методического инструмента предлагается авторская последовательность «Восприятие → Осмысление → Речевое действие → Коммуникативная

рефлексия». Её назначение заключается в организации такого учебного процесса, при котором каждое языковое явление осваивается через понимание, применение и самостоятельное использование. На этапе восприятия обучающийся знакомится с языковым материалом в контексте: слушает диалог, читает текст, рассматривает речевую ситуацию или анализирует высказывание. Важно, чтобы материал содержал не только иллюстрацию изучаемой конструкции, но и определённую смысловую проблему, требующую интеллектуального участия.

На этапе осмысления обучающийся устанавливает, каким образом языковые средства формируют значение высказывания, определяет коммуникативное намерение говорящего, выявляет логические связи и анализирует возможные способы выражения одной и той же мысли. Здесь особенно значима работа с вопросами, требующими объяснения и интерпретации: почему автор выбирает именно это слово, как изменится смысл при замене конструкции, какое отношение выражает говорящий, какие аргументы подтверждают его позицию[5]. Подобные задания способствуют развитию языкового наблюдения, аналитического мышления и способности осознанно выбирать средства выражения.

Следующий этап — речевое действие — предполагает самостоятельное использование изученного материала в условиях, приближённых к естественному общению. Обучающийся не просто повторяет образец, а решает конкретную коммуникативную задачу: убеждает собеседника, объясняет свою точку зрения, составляет аргументированный ответ, участвует в дискуссии, пересказывает событие с изменением перспективы или создаёт собственный текст. Именно здесь обнаруживается практическая ценность усвоенных знаний, поскольку языковая форма должна быть выбрана с учётом содержания мысли, адресата и цели общения. Коммуникативная рефлексия завершает данный цикл и одновременно создаёт условия для его дальнейшего развития. Обучающийся анализирует собственное высказывание, оценивает его понятность, логичность и соответствие поставленной задаче, выявляет затруднения и определяет способы их преодоления. Ошибка в таком случае рассматривается не исключительно как нарушение нормы, требующее исправления, а как диагностический материал, позволяющий установить, на каком уровне возникло затруднение: при понимании значения, выборе языкового средства, построении высказывания или организации взаимодействия. Такой подход способствует развитию самостоятельности и формированию осознанной стратегии речевого совершенствования.

Особое значение когнитивно-коммуникативная модель приобретает в условиях обучения русскому языку студентов, для которых он не является

родным. В многоязычной образовательной среде обучающийся постоянно соотносит языковые системы, культурные представления и способы организации мысли. Это взаимодействие может становиться источником затруднений, но одновременно создаёт дополнительные возможности для развития языкового сознания[6]. Сопоставление способов выражения просьбы, несогласия, благодарности или оценки в родном и русском языках помогает обнаруживать не только формальные различия, но и особенности коммуникативных норм. При этом сопоставление должно осуществляться без противопоставления языков по принципу «правильный — неправильный»: каждый язык обладает собственной системой средств выражения смысла и социального взаимодействия. Например, при изучении речевого этикета обучающимся можно предложить несколько вариантов обращения с просьбой в разных ситуациях: к преподавателю, другу, незнакомому человеку или сотруднику учреждения. Задача заключается не в механическом заучивании формул вежливости, а в определении того, какой вариант соответствует конкретным обстоятельствам и почему. Анализируя отношения между участниками общения, степень официальности ситуации и предполагаемую реакцию собеседника, студент учится учитывать прагматическую сторону языка. Грамматическая и лексическая компетенции дополняются социокультурной и прагматической составляющими коммуникативной компетенции.

Когнитивно-коммуникативный подход предполагает также изменение характера учебных заданий. Вместо преобладания упражнений, допускающих единственный заранее установленный ответ, целесообразно использовать задания с открытым смысловым пространством, в которых обучающийся самостоятельно выбирает содержание и языковые средства высказывания. Это могут быть проблемные вопросы по прочитанному тексту, восстановление логики нарушенного диалога, обсуждение противоречивых утверждений, интерпретация поступков персонажей, создание альтернативного завершения истории и подготовка аргументированного выступления[7]. Подобные виды работы требуют не только знания языка, но и умения анализировать информацию, формулировать гипотезы, обосновывать выводы и учитывать позицию другого человека.

Особую роль в реализации модели играет текст, рассматриваемый как пространство взаимодействия языка, мышления и личного опыта. Текстовая деятельность позволяет объединить различные виды речевой активности: чтение становится основанием для обсуждения, аудирование — источником информации для аргументации, письмо — способом структурирования мысли, а устная речь — инструментом проверки и уточнения сформированного понимания. Например, после чтения публицистического текста обучающиеся

могут определить основную проблему, выделить аргументы автора, сопоставить их с альтернативной позицией и подготовить собственное выступление. В результате работа с текстом выходит за пределы поиска отдельных языковых единиц и превращается в целостную практику смыслообразования. В современных условиях цифровые технологии расширяют возможности реализации данной модели. Интерактивные платформы, электронные диалоги, цифровые карточки, инструменты распознавания речи и интеллектуальные образовательные системы могут использоваться для создания индивидуальных коммуникативных маршрутов. Однако педагогическая ценность цифрового инструмента определяется не самим фактом его применения, а тем, насколько он способствует осмысленному речевому действию. Если обучающийся лишь выполняет тесты и получает автоматические оценки, развитие коммуникативной компетенции остаётся ограниченным[8]. Если же цифровая среда предоставляет возможность вести диалог, уточнять значение незнакомых слов, получать объяснение ошибки, повторно формулировать мысль и отслеживать собственный прогресс, она становится полноценным компонентом когнитивно-коммуникативного обучения.

В рамках предлагаемой модели искусственный интеллект может выполнять функцию вспомогательного собеседника, обеспечивающего дополнительную речевую практику. Например, обучающийся может моделировать ситуацию общения в университете, обсуждать актуальную проблему, задавать уточняющие вопросы или отрабатывать аргументацию. После завершения диалога целесообразно анализировать не только количество допущенных грамматических ошибок, но и полноту ответа, последовательность мысли, точность выбора слов, способность поддерживать разговор и адекватно реагировать на реплики партнёра. При этом автоматическая обратная связь должна сопровождаться педагогическим контролем, поскольку цифровые системы не всегда корректно интерпретируют контекст, прагматические оттенки и индивидуальные особенности речи[9].

Для оценки результативности когнитивно-коммуникативной модели необходимо использовать комплекс критериев, отражающих переход от формального знания к самостоятельной речевой деятельности. К ним относятся понимание содержания сообщения, способность выделять главную мысль, точность использования языковых средств, логичность построения высказывания, самостоятельность речевого выбора, умение аргументировать позицию, поддерживать диалог и анализировать собственные затруднения. Важно учитывать не только конечный результат, но и динамику развития обучающегося: сокращение зависимости от готовых образцов, расширение диапазона используемых конструкций, повышение уверенности в общении и

способность переносить усвоенные способы действия в новые ситуации. Практическая проверка эффективности модели может быть организована посредством входной и итоговой диагностики, наблюдения за речевым поведением студентов, анализа письменных работ, записи устных ответов и сопоставления результатов выполнения типовых и творческих заданий. При проведении исследования необходимо заранее определить критерии оценивания, обеспечить сопоставимость диагностических процедур и зафиксировать исходные показатели[10]. Только при наличии систематически собранных данных можно обоснованно судить о результативности предлагаемого подхода. Само по себе увеличение количества выполненных упражнений или положительных ответов в тесте ещё не свидетельствует о сформированности способности свободно пользоваться языком. Не менее важным условием является готовность преподавателя перейти от преимущественно объяснительной организации занятия к управлению познавательной и речевой активностью обучающихся. В данной модели преподаватель выступает не только источником языковых знаний, но и организатором коммуникативных ситуаций, модератором дискуссии, консультантом и экспертом, помогающим обучающемуся осознать способы решения речевых задач. Его задача состоит в том, чтобы обеспечить разумное соотношение языковой точности и коммуникативной свободы. Чрезмерное исправление каждой ошибки может препятствовать спонтанной речи, тогда как полное отсутствие коррекции не позволяет формировать устойчивые языковые навыки. Поэтому обратная связь должна быть избирательной, своевременной и направленной на развитие, а не на подавление речевой инициативы.

Принципиально важно, что когнитивно-коммуникативная модель не предполагает отказа от систематического изучения грамматики, фонетики и лексики. Напротив, она меняет их функциональное положение в образовательном процессе. Грамматическое правило становится средством точного выражения отношения между событиями, лексическая единица — инструментом смыслового выбора, а фонетическая работа — условием понятности и успешного взаимодействия. Языковые знания не утрачивают своей значимости, но приобретают практическое назначение, поскольку включаются в решение конкретных речевых задач. Научная и методическая перспективность предлагаемого подхода заключается в объединении трёх взаимосвязанных направлений: когнитивного развития, осознанного усвоения языковых средств и формирования способности к самостоятельному общению. В отличие от организации обучения, при которой грамматические темы и коммуникативные задания существуют параллельно, когнитивно-коммуникативная модель предполагает их содержательную интеграцию. Каждое упражнение должно не

только закреплять определённую форму, но и развивать способность использовать её для выражения смысла. Каждая коммуникативная ситуация, в свою очередь, должна создавать условия для актуализации и дальнейшего совершенствования языковых знаний. Переход от знания языка к речевой деятельности представляет собой не простое увеличение количества разговорных упражнений, а изменение логики обучения русскому языку как иностранному. В центре образовательного процесса оказывается человек, который воспринимает информацию, осмысливает её, формирует собственное отношение и выражает его средствами изучаемого языка. Предложенная когнитивно-коммуникативная модель позволяет рассматривать речевое развитие как целенаправленный процесс преобразования языкового знания в самостоятельное интеллектуальное и коммуникативное действие. Её основная методическая идея выражается в следующей формуле: «Знать язык — значит располагать средствами; понимать язык — значит раскрывать смысл; пользоваться языком — значит действовать посредством слова». Именно в таком переходе от усвоения формы к созданию смысла заключается перспективное направление современного обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические основы обучения языку. — М.: Смысл, 1999.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. — М.: Высшая школа, 2003.
7. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2009.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009.
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — 3rd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
10. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. — 5th ed. — White Plains, NY: Pearson Education, 2007.