

Драгана Д. Вељковић Станковић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Одсек за јужнословенске језике

УДК: 371.3::811.163.41'36

ИД БРОЈ: 175682316

Оригинални научни рад

Примљен: 12. фебруара 2010.

Прихваћен: 14. марта 2010.

КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА *

Апстракт: Рад је заснован на искуствима стеченим током вишегодишњег припремања и праћења студената Катедре за српски језик и књижевност Филолошког факултета у Београду на hospitовању у основним и средњим школама. Циљ рада јесте моделовање ефикаснијих методичких приступа у настави језика.

Анализа припрема и одржаних часова показала је да су значајна преимућства методичких модела заснованих на комуникативном приступу постигнута захваљујући: (а) укључивању комуникативне ситуације у обраду, чиме су појачане мотивисаност и интелектуална активност ученика и (б) контекстуализацији наставних садржаја, лингвометодичких текстова и методичких поступака (контекстуализација је допринела већој кохерентности припреме, брзини усвајања новог градива и трајности знања).

Развијање комуникативне компетенције у настави матерњег језика често је заостављено, што јасно показује да је значај функционалних циљева потцењен. Зато је у раду посебно истакнута важност стицања активних и применљивих знања ослоњених на ваљано контекстуализоване примере употребљене у комуникативним ситуацијама; поред тога, истакнут је значај сврховитих, функционално осмишљених вежби, као ослонаца повезивања методике наставе језика и прагматике.

Кључне речи: методика наставе матерњег језика, комуникативна ситуација, контекстуализација, комуникативна компетенција.

1. УВОД

1. Све динамичнији ритам живота, крупнији кораци технологије и потреба за брзим преношењем језичких садржаја усмеравају нас на актуализовање језичке комуникације писањем, међутим, лепота усмене речи, јасноћа изражавања, умеће казивања, али и култура говора и разговора неретко поста-

* Краћа верзија овог рада (праћена видео-бим презентацијом) прочитана је на XLVII скупу слависта Србије (*Савремена српска славистика у међународном контексту* – методичка секција), одржаном на Филолошком факултету у Београду 12–14. I 2009.

ју угрожене вредности. Настава матерњег језика мора пратити савремена научна и друштвена кретања, тим пре што су интересовања младих широка, те их радозналост води у различитим правцима, но, безмало сваки од њих захтева добро познавање језика.

1.1. Значај матерњег језика за целокупно образовање обавезује нас да истражујемо методичке моделе који ће наставу учинити динамичном, ефикасном и занимљивом. Зато је припремање студената (Катедре за српски језик Филолошког факултета у Београду) за држање часа у основној или средњој школи прилика да се код младих људи, будућих професора српског језика и књижевности, подстакну креативност и заинтересованост за проблеме наставе матерњег језика.

2. Запажено је да, после слушања часова у школи, а затим и током писања наставних припрема, студенти често имају потребу да се концептом и реализацијом свог часа удаље од познатих модела, речју – да преиспитају познате путеве и, вођени познавањем потреба и склоности ученика, освеже наставу модернијим приступима. У писању припрема често се служе језичким материјалима преузетим из медија и колоквијалног језика, а у језичке предлошке, лингвометодичке текстове и задатке намењене вежбању и провери знања – у складу са природом наставне јединице – укључују различите облике језичког испољавања.

2.1. Учили смо да сви ови поступци, а понајпре они успешнији, имају један заједнички именитељ – тежњу за комуникативношћу, тј. за комуникативним приступом у обради градиву. За комуникативни приступ у настави матерњег језика карактеристично је: (а) коришћење језичких инпута импостираних у комуникативну ситуацију; (б) изразитија повезаност образовних и функционалних циљева; (в) кохерентност наставних материјала; (г) екстериоризација наставних циљева (јер је мотивација за рад већа када је сврха учења позната и од стране ученика прихваћена); (д) контекстуализованост наставних садржаја (нових и већ обрађених), материјала и предзнања ученика. Поред тога, динамичност, флексибилност наставних модела и сарадничка улога ученика обезбеђују брже усвајање и активирање знања из језика у различитим комуникативним ситуацијама, те представљају добру основу за повезивање методике наставе језика са прагматиком и социолингвистиком.

2.2. На часовима заснованим на таквом методичком приступу ученици су били агилнији, индуктивни поступци усмерени на препознавање основних карактеристика обрађиване језичке појаве показали су се успешнијима, а брзина закључивања била је већа.

2.2.1. Анализа оваквих часова показала је да успех наставе зависи од кохерентности и комуникабилности наставних циљева, садржаја и употребљених језичких материјала. Наиме, школски час није само временски омеђен исечак живота у коме су сажета немерљиво дуже стицана знања којима треба оборужати ученике. Принципи повезивања теорије и праксе и принцип економичности казују нам да је једнако важно упитати се (и кроз саму обра-

ду одговорити): (а) због чега су баш та знања неопходна; (б) како ће их ученици примењивати; (в) за шта ће – управо њима захваљујући – бити оспособљени; (г) на који начин их треба повезивати са знањима из других области језика; (ђ) који су сегменти наставне јединице кључни, а који мање битни.

2. О МЕТОДИЧКИМ ПОСТУПЦИМА ЗАСНОВАНИМ НА КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

1. Стварање и разумевање наставног дискурса подразумева посредничку улогу контекста и контекстуализације на свим нивоима (од макроконтекста, тј. укупности наставних садржаја одређених програмом, до појединачних примера коришћених током обраде; исп. Вељковић Станковић 2008: 173–183). Наиме, час не треба сматрати завршеним после предвиђених 45 минута, већ ваља знати да се у свести ученика наставни садржај(и) неретко „дорађују“ и након овог периода (Ван Дајк 2006: 165–170). Деловање овог когнитивног ефекта биће, свакако, снажније, смисленије и сврховитије уколико су питања покренута на часу успешно повезана са искуствима и животним доменима који су изворишта интелектуалне радозналости и амбиција ученика.

1.2. Има часова који се памте, а (будући) наставници треба да имају на уму да то нису обавезно они на којима су професори показали своје широко знање, елоквентност или активирали највећи број ученика – мада је сваки од наведених чинилаца веома важан – већ часови који су дотакли и с новим градивом повезали најживље искуствене нити којима се граде ослонци знања из језика.¹ Зато добру контекстуализацију наставних садржаја сматрамо предсловом успешне наставе матерњег језика.

2. Свеколико човеково делање, говорење, слушање и разумевање туђег говора дешавају се у неком контексту (језичком и ванјезичком), што значи да одређени садржај морамо контекстуализовати да бисмо исказу дали смисао или га, пак, правилно схватили.

2.1. Деловање контекста препознајемо по лимитирајућој функцији, јер се њиме исказ (или делови исказа) сврховито омеђује да би се истакли битни садржаји. Аналоган поступак препоручљиво је применити и у учењу матерњег језика. Ваљана контекстуализација релевантних наставних садржаја обезбеђује бољу мотивисаност, јер ученик захваљујући њој препознаје сми-

¹ Веома су корисне анализе таквих часова и резултата које су ученици показали непосредно након обраде, или на часовима систематизације, као и на кратким тестовима (овде, пре свега, мислимо на нестандардизоване тестове наставника, који, за дату прилику, могу бити употребљени као дијагностички тестови или, пак, као тестови постигнућа). Посебно би било драгоцено, поред *валидносии одговора* (исп. *response validity*, Алдерсон и др. ²1996: 176; Хјуз ¹³2001: 176–177), испитати валидност (ваљаност) наставног контекста, која битно утиче на брзину умрежења и усвајања нових садржаја.

сао изучавања језичке појаве и оспособљава се за увиђање веза са већ познатим садржајима; поред тога, занимљив, добро одабран и успешно контекстуализован текст постаје брана заборављању.

2.2. Наставне контексте сагледавамо као *методичке концепције* – базирани на синерџији наставних садржаја, методичких инструмената и (пред)знања ученика – усмерене на израђивање продуктивних и отворених контекстних модела (уп. Вељковић Станковић 2008: 173).

3. КОМУНИКАТИВНА СИТУАЦИЈА У НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

1. Учење матерњег језика сведено на анализу смисаоно изолованих примера у оквиру релативно аутохтоних наставних јединица, неусидрених у комуникативне ситуације, већ уоквирених сувопарним уводом на почетку а формалним вежбањима на крају часа, резултира гомилањем неприменљивих дефиниција. Један затворени систем продукује други, зато се, као пандан формализму обраде јавља формализам у учењу, неоживљена правила остају неповезана с праксом, а тиме и са живим говором.

1.1. Непожељност оваквог методичког приступа одавно је запажена, те у извештају проф. Владимира Карића о настави у нашим основним школама, написаном пре 125 година, читамо: „И код школованих и уопште спремнијих учитеља опажа се јако махна, што се упуштају много у дефиниције, и што са њима, бар тако изгледа, хоће да се ,продуцирају’. Међутим, врло често, деца читају лепо дефиницију, али не умеју да нађу и познаду оно што су њоме дефинисали. То нарочито бива у језику“ (Карић 1883: 737).

2. Суштинско непознавање дефиниендума осујећује употребљивост меморисане дефиниције, особито уколико је она формулисана на основу шкртих, непотпуно објашњених примера. Сви закључци и правила, као завршне нити индуктивних поступака и методичких корака, треба да буду логичан исход учењавања карактеристика проучаване језичке појаве. Због тога је веома важно израђивати чврсте везе са ученицима блиским комуникативним ситуацијама, јер знања из језика не ваља ослањати само на дефиниције и правила; много је боље и ефикасније утемељити их на конкретним, занимљивим и лако памтљивим ситуацијама, јер ће тако брже постати активна. Овим посебно желимо да истакнемо чињеницу да комуникативна компетенција није битна једино у учењу страног језика (уп. Савињон 1983: 35–43), већ да њеном развоју – у складу са значајем функционалних циљева – посебну пажњу ваља посветити и у настави матерњег језика.

2.1. Уобичајено да се на учење матерњег језика гледа само као на стицање знања из граматике, чиме се, имплицитно, социолингвистичка, дискурсна и стратешка компетенција препуштају једино *Култури* (усменог и писменог) *језичкој изражавања*, једној од трију области предмета *Српски језик и*

књижевности. Уз то (пошто је реч о учењу матерњег, а не страног језика), није редак случај да се о комуникативној компетенцији уопште не говори, јер се сматра да је ова „способност“ већ стечена усвајањем језика (уп. кодна компетенција; Прћић 1997: 32; комуникативна компетенција Тираса 1999: 425–432).

2.1.1. Оба становишта су погрешна. Међутим, премда нетачно, прво од двају наведених гледишта већ дуго има негативан утицај на наставу матерњег језика, па се приликом обраде језичких појава веома мало (или нимало) води рачуна о облицима и циљевима употребе у различитим језичким контекстима и комуникативним ситуацијама (тј. увелико се запоставља прагматичка компетенција). С друге стране, култура језичког изражавања у пракси је често подређена настави књижевности, иако је неговање усменог и писменог језичког израза једно од најизазовнијих подручја наставе, а за изграђивање идиолекта ученика, без сумње, изузетно важно. Због тога велик део труда на развијању граматичке компетенције бива јалов, док комуникативна компетенција стагнира, остављена изван интересовања наставе матерњег језика.

Последице није потребно опширно описивати – довољно је ослушнути немусте дијалоге многих говорника српског језика као матерњег и уверити се у низак степен језичког знања и оскудно комуникативно умеће.

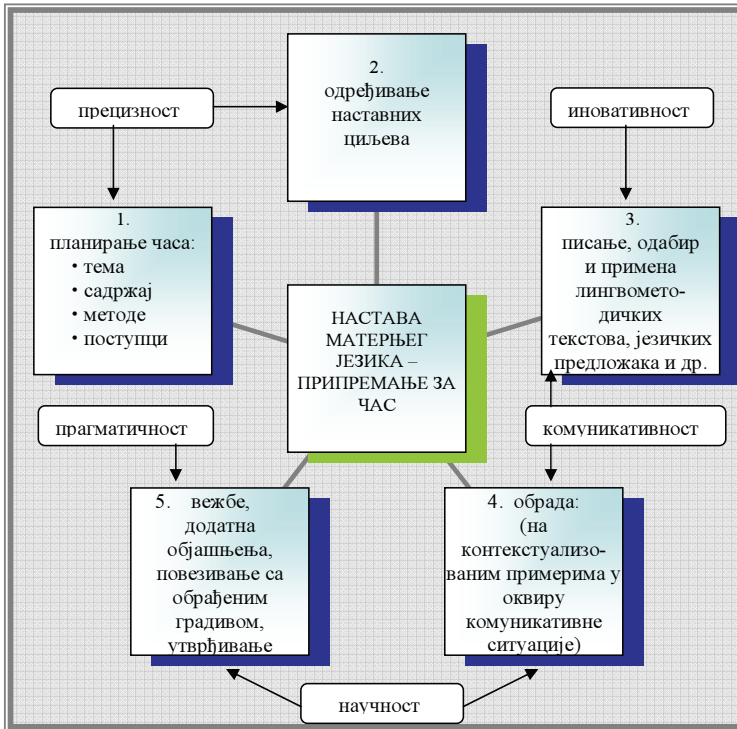


Схема 1. Основни кораци и постулати припремања за час из матерњег језика

3. Знања из језика актуелизују се у различитим комуникативним ситуацијама, па би њихово увођење у наставу – у улози исходишта обраде и/или као једног од битних, занимљивих и продуктивних облика вежби – без много додатних објашњења, ученицима сасвим јасно показало узајамност, али и важност повезивања образовних, васпитних и функционалних циљева (в. схема 1). И овде важи изрека – *non multa, sed multum*, те је једнако значајно садржај језичког инпута усагласити са очекиваним исходима наставе и узрастом ученика.

3.1. Методичко разматрање каквог проблема никад се не сме свести на пуко теоретисање. Стога, као пример вежбе погодне за модификацију, адаптацију и контекстуализацију, наводимо текст намењен провери знања из правописа², који се, према захтевима наставе и циљевима часа на коме ће бити употребљен, може применити на различите начине.

(исходишни текст)

**Рећићу (рећи ћу) вам нешто, али ме, молим вас, *не мојте (немојте) одати, јер *што шта (штоошћа) се може рећи само *уверењу (у њверењу). Беше то – само *на изглед (наизглед) – ситница. *Пред вече (Предвече) седнем за сто, *предамном (преда мном) парче *светло плавог (свејлоплавог) папира... Све мислим да ћу *за час (зачас) написати Мири *три четири (три-четири)*

² Овде је презентован модел диктата са допуњавањем (одштампан на наставном листу); на месту подвучених речи ставља се црта на којој, током диктирања, ученик дописује циљне речи (у тексту су све циљне речи неправилно написане и обележене астериском, док су у заградама исте речи написане правилно). Наведена вежба, чији је главни циљ провера знања о степену усвојености знања из правописа, уз невелике измене, наставнику може послужити и као сондажни тест. Поред могућности преобликовања и модификације у погледу примене (види ниже а–е), ученицима се, на истом наставном листу, може дати неколико краћих тематски повезаних текстова (број текстова усаглашава се с обликом рада). Током исправке текст(ове) је рационално користити као извор проблемских ситуација и/или као повод за додатна објашњења и обнављање раније усвојених знања. Пошто је у питању сложена правописна вежба, ваља имати у виду и реализацију следећих васпитних и практичних (функционалних) циљева:

- *Васпјитни*. Стварање убеђења да су познавање и правилна примена ортографских правила један од битних параметара при процењивању образованости, духовне радозналости, као и способности за обављање многих послова. Писменост, дакле, не треба схватати само као познавање писма једног језика и способност да се штогод како било напише, већ као комплексан скуп умења у оквиру којих су ваљане правописне навике деликатан, али несумњив показатељ индивидуалних потенцијала.

- *Функционални*. Оспособити ученике да правилно примењују ортографску норму матерњег језика, а посебно правописне регуле које се односе на спојено и/или одвојено писање прилога и предлошких спојева. С обзиром на то да је неправилно написана реч, исто као и нејасно, тј. недовољно прецизно сегментирање речи (у писменом изражавању) чест узрок неспоразума, на одабраним примерима ученици ће се уверити да успешна комуникација зависи од јасног, прецизног и лепог усменог изражавања, а да је, када је у питању текст, истовремено условљена и поштовањем правописних узуса. Један од важних функционалних циљева јесте навикавање на служење правописним приручником и речником који је његов саставни део (уп. Брборић 2004: 234–242).

реченице, тек да је *потсетим (*погсетим*) на свој *шесности (*шеснаестии*) рођендан. *Неосврћући се (*Не осврћући /се/*) на сестрина пецкања, узмем *налив перо (*наливйеро*) и почнем *из окола (*изокола*): „Драга Миро, *позво (*позвао*) сам на рођендан друштво из *оделења (*оделења*), па се надам да ћеш и ти доћи“. *На послетку (*Напослетку*) – адресирам: *г-ђица (*гђица*) Мира Петровић, *Булевар Војводе путника 45 (*Булевар војводе Пушника*), Београд. Све јој то лепо пошаљем, а она ми – замислите – као поклон донесе *Правопис српскога језика!* Моја сестра каже да *нетреба (*не требва*) да се питам зашто, већ да одмах почнем да учим.

3.1.1. Наводимо само неке могућности примене исходишног текста:

(а) Као *диктат са доуњавањем*³ – *самосталан рад ученика*; пошто је текст нешто дужи, није економично писати га у целини, већ се записују само оне речи које су предмет провере знања.

(б) *Диктат са доуњавањем – рад у њаровима*; текст се може поделити на два дела и диктирати на исти начин као и у претходном случају (в. фн 3); парови ученика добијају различите делове диктата (с допуњавањем), а након завршеног диктирања и записивања циљних речи, парови размењују диктате и коригују грешке; (обе варијанте диктата с допуњавањем захтевају проверу од стране наставника, а најеконичније је правилно написани текст приказати помоћу графоскопа или видео-бима).

(в) *Коректура – самосталан рад или рад у њаровима*; наставник приказује текст (са грешкама) помоћу графоскопа, а ученици на наставном листу исправљају грешке; потом се приказује исправљена верзија истог текста, а грешке коментаришу (као и код претходних примена).

(г) *Исправљање шексиа може имаати облик квиза* (свака од 4–5 група наизменично указује на грешке, исправља их и разврстава у табели /нпр. састављено – растављено писање прилога и предлошких спојева; писање великог слова и сл.); напомена: уз наставникову помоћ, бољи ученици могу преузети улогу арбитра, а такође им се може препустити посао отежавања или олакшавања текста (смањивањем, повећавањем броја грешака, уношењем нових примера, тј. циљних речи и сл.).

(д) *Комбиновање њравописне вежбе и вежбе усменој изражавања* (облик рада бира наставник; нпр. групни облик рада подразумева кратку припрему концепта излагања, писање теза, избор наслова и др.); текст који је коришћен као сложена или као једноставна правописна вежба (нпр. усмерену

³ Диктат са допуњавањем подразумева употребу наставних листова: док наставник чита (текст у целини), ученици записују (само) изостављене речи. Овакав начин диктирања, уз велику уштеду времена, допушта обухватнију проверу усвојености обрађиваног градива, те више времена остаје за анализу примера, објашњавање правописних решења и (самосталну) процену успеха.

само на проверавање знања о интерпункцији) постаје исходиште говорне вежбе (скраћивање, проширивање увођењем дигресија /краћи монолози/, расправа и сл.).

(ђ) Исти (или модификован) текст може се употребити за *вежбу из морфологије* (значења и функције падежа, врсте речи и др.).

(е) *Драматизација њексиа*, као домаћи задатак, веома је подесна јер пружа шансу ученицима да покажу своју креативност у писању, али и у увођењу кратких драмских форми (дијалошких или монолошких). Поред тога, текстове драматизација било би добро искористити као лингвометодичке текстове на часовима обраде наставних јединица из других области језика (морфологије, лексикологије, синтаксе и др.); на пример, у обради специјалних реченица може се користити једна од могућих варијанти драматизације, смисаоно повезана с претходним текстом. Тако лингвометодички текст постаје исходиште комуникативне ситуације (мада је такође подесан и обрнут пут: комуникативна намера → комуникативна ситуација → лингвометодички текст → обрада наставне јединице → примена знања). Истовремено, то је веома добра основа за контекстуализацију наставних садржаја различитих области језика и унапређивање комуникативне компетенције.

4. Могућности креирања, моделовања и комбинација текстова у настави свих области језика су велике. С друге стране, смисаона неповезаност језичких предлога, кратких лингвометодичких текстова и сл. одражава небригу за учеников став према настави и учењу, а последица такве небриге јесте опадање интереса за предмет који је темељ духовне куће свих носилаца српског језика као матерњег.

4.1. Познато је да начини структурисања наставних садржаја и језичких материјала (инпута) обликују став ученика према предмету и индиректно утичу на успех. Зато одабиру, писању, обликовању и моделима примене језичких материјала треба посветити посебну пажњу, и то водећи рачуна о следећим чиниоцима:

- (а) садржају (примереност, логичност, кохерентност, занимљивост);
- (б) усаглашавању садржаја са наставним циљевима;
- (в) примерености комуникативне ситуације у настави матерњег језика (уп. васпитни циљеви наставе);
- (г) умешном импостирању примера проучаване језичке појаве у лингвометодичке текстове уклопљене у комуникативну ситуацију;
- (д) могућностима модификације језичких инпута у складу са потребом повезивања наставних области;
- (ђ) развијању и унапређењу граматичке и комуникативне компетенције;
- (е) унапређивању применљивости знања.

Однос наведених чинилаца, који, саобразно функционалној примени, учествују у формирању позитивног циклуса *планирање – језички инпут – обрада – учење – примена знања*, схематски приказујемо на следећи начин:

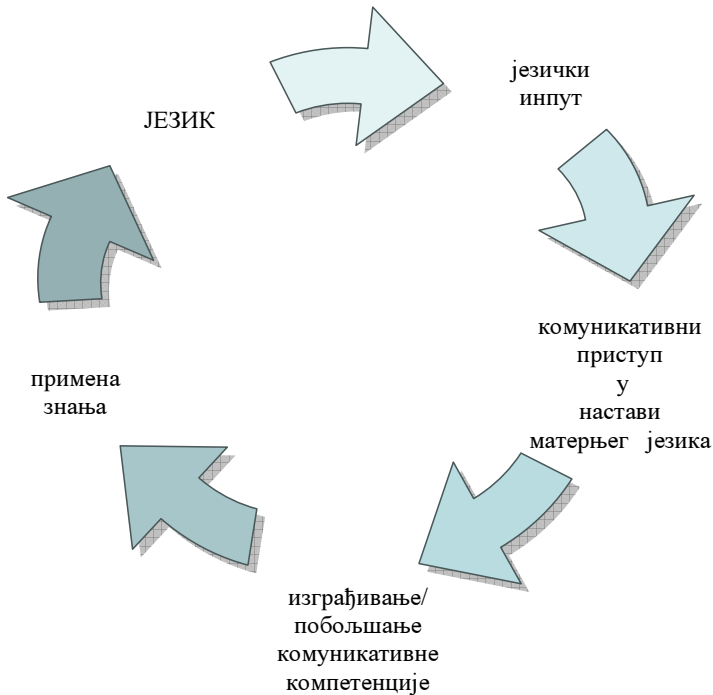


Схема 2. Позитиван циклус комуникативног приступа у настави матерњег језика

4. ЗАКЉУЧАК

1. Контекстуализација наставних садржаја и језичких инпута, на којима се заснива обрада наставне јединице, као и екстериоризација образовних, васпитних и функционалних циљева обезбеђују добро структурисан методички приступ. Поред тога, за успех наставе важно је подстаћи ученике да учествују у обликовању садржаја часа, наравно, у мери коју дозвољавају приroda обрађиваног градива и њихова предзнања.

2. Комуникативни приступ код ученика ствара уверење да уче *живу граматичку* матерњег језика, па се и нешто захтевније наставне јединице, захваљујући бржем активирању знања, тј. побољшању комуникативне компетенције, лакше усвајају. Тако преузимање сарадничке улоге јача мотивацију, подстиче самокорекцију и доприноси трајности знања и умења, јер ученици, по правилу, брже и дуже памте оне садржаје у чијем су обликовању сами учествовали.

3. Успешно укључивање комуникативне ситуације у наставу матерњег језика кореспондира с афективним аспектом учења. Добро избалансиран однос између когнитивних и емоционалних аспеката учења језика у многоме

доприноси остварењу бољих постигнућа. То је разлог због кога садржај језичких предлогажа и лингвометодичких текстова треба прилагођавати интересима ученика.

3.1. Когнитивна теорија учења истиче значај мотивације и усмерене пажње; међутим, придобијање пажње ученика подразумева постојање опредељености за учење, јер ангажовању интелектуалних способности претходи жеља за сазнавањем, а она ће бити јача ако је учење пријатније, занимљивије и уколико сами методички поступци, садржаји и материјали речито показују сврховитост знања којима треба овладати. Отуда наставни циљеви треба да буду усклађени с индивидуалним потребама, а посао наставника јесте да уочи могуће везе између циљева наставе и циљева ученика, а затим да мотивационе поступке и језички материјал прилагоди наставној теми и повеже их са пројектованим исходима часа.

ЛИТЕРАТУРА

Алдерсон и др. (1996): Charles Alderson, Caroline Clapham, Dianne Wall, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Брборић (2004): Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет у Београду.

Ван Дајк (2006): Teun A. Van Dijk, Discourse, context and cognition, *Discourse Studies* Vol. 8(1), 159–177.

Вељковић Станковић (2008): Драгана Вељковић Станковић, Нека схватања контекста у комуникацији и потреба њихове заступљености у настави матерњег језика, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане 36/3*, Београд, 155–189.

Карић (1883): Владимир Карић, Извештај г. Владимира Карића, професора, о испитима у основним школама, у: *Просветни гласник* (Београд), 737.

Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Прћић (1997): Tvrtko Prčić, *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovc, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Савињон (1983): Sandra J. Savignon, *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*, Amsterdam, London, Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Тираса (1999): Maurizio Tirassa, Communicative Competence and Architecture of the Mind/Brain, *Brain and Language* 68, 419–441.

Хјуз (2001): Arthur Hughes, *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Драгана Д. Велькович Станкович
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Одсек за јужнословенске језике

КОММУНИКАТИВНИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

Работа заснована на опытах приобретенных в течении многолетней подготовки следования за студентами Кафедры за сербский язык и литературу Филологического факультета в Белграде во время посещения открытых занятий в начальных и средних школах.

Анализ подготовок и проведенных уроков показал что значительные преимущества методических моделей заснованных на коммуникативном подходе достигнуты благодаря: (а) включении коммуникативной ситуации в обработку, а этим образом укреплены мотивация и интеллектуальная деятельность учеников, (б) контекстуализации учебного содержания, лингвометодических текстов и методических процессов (понимание смысла содержания вызвало более сильную совместную связанность подготовки, обеспечило скорость усвоения нового материала и прочность знания).

Развитие коммуникативной компетенции в учёбе родного языка часто оставлено без внимания и это чётко указывает что значение функциональных целей пренебрежено. Поэтому в работе особенно подчёркнута значительность получения активных и применимых знаний оперяющихся на правильно выбранные примеры которые употреблены в коммуникативных ситуациях. Кроме того, подчёркнуто и значение цельных, прагматических упражнений, в роли фундамента связи методики родного языка и прагматики.

Ключевые слова: методика учёбы родного языка, коммуникативная ситуация, контекстуализация, коммуникативная компетенция.