

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

In this article are considered same types of tasks, which are directed to formation of communicational of competence

Основным принципом обучения русскому языку как иностранному является принцип коммуникативности, в основе которого лежит речевая деятельность. В ходе обучения студентов должна сформироваться коммуникативная компетенция, базирующаяся на языковых знаниях и умениях применять их на практике в учебном процессе и повседневной жизни. Реализация указанной цели возможна на основе решения задач, заключающихся в том, чтобы помочь студентам: 1) сформировать потребность в изучении русского языка и в речевом самоусовершенствовании; 2) осознать богатство его единиц и выразительных возможностей; 3) оценить их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации, сфере общения; 4) овладеть основными сведениями о системе русского языка (на уровне фонетики, лексикологии, грамматики, текста), а также об орфоэпии, орфографии, пунктуации, стилистике и на этой основе сформировать культуру устной и письменной речи; 5) работать с текстом; извлекать, преобразовывать необходимую информацию; осмыслить структуру, содержание и языковые особенности текстов разных жанров и стилей и создавать их самостоятельно; 6) овладеть всеми видами речевой деятельности (слушанием, чтением, говорением, письмом), необходимыми в жизненно важных для человека сферах и ситуациях; 7) приобщиться к русской культуре; 8) правильно выражать свои мысли, развивать способность к речевому взаимодействию и взаимопониманию, организовывать свою и чужую речевую деятельность; 9) овладеть знаниями стратегий речевого поведения, способствующих успешному общению и написанию текстов.

Неотъемлемой частью содержания **четырёх образовательных линий** (речевой, языковой, социокультурной, деятельностной), о чем ниже пойдет речь, является предлагаемая тематика учебных текстов и ситуаций, касающаяся жизненно важных для человека сфер – личностной, образовательной, профессиональной, культурной, научной, технической, общественной, естественной и временной. Таким образом, мы исходим из того, что текст – это и предмет обучения, и его результат.

С целью формирования коммуникативной компетенции приоритет отдается развитию **речевой линии**, задача которой обучить аудированию, говорению, чтению и письму. Форми-

рование и совершенствование умений и навыков в указанных видах речевой деятельности составляет основу содержания языкового компонента. Делается это на материале текстов, достаточном для развития речевых умений и навыков. Речевое общение есть не что иное, как обмен текстами, следовательно, обучение речевому общению – это обучение порождению и восприятию текстов. Особенность подбора текстов базируется на системности тематики, расширяющейся и углубляющейся в течение всего процесса обучения. Адаптированные и аутентичные тексты разных стилей и жанров – вот та речевая база, из которой студент будет выделять языковые единицы, анализировать их, а затем употреблять в своей речи. Кроме того, использование текстов различного профиля – литературных, общественно-политических, естественнонаучных, технических и др. – предоставляет возможность студентам знакомиться с русскоязычной терминологией различных наук.

Таким образом, текст является одновременно и единицей обучения, и коммуникативным средством наряду с традиционными элементами языковой системы: звуками, морфемами, словами, словосочетаниями, предложениями. Процессы порождения предложений, высказываний, текстов – это мотивированная, социально обусловленная, целенаправленная, творческая деятельность, управляемая правилами, а не системой речевых реакций. На базе указанной тематики текстов создаются учебные ситуации с использованием типичных форм речевого общения – устный диалог, устный и письменный монолог.

Опора на учебные тексты и ситуации в речевой линии способствует практической реализации других линий:

а) **языковой** – знание языковых единиц и фактов связывается с заранее заданной тематикой текстов (ситуаций) и актуальными для них словоупотреблением, именно в тексте происходит реализация языковых правил;

б) **социокультурной** – тексты способствуют усвоению культурных, духовных, научных и других ценностей;

в) **деятельностной** – во-первых, формируется иная мотивационная база: нужно знать язык, чтобы активно им пользоваться, при этом ничто так не укрепляет и не увеличивает мотивацию, как чувство удовлетворения от сознания необходимости приобретаемых коммуникатив-

ных умений; во-вторых, студенты становятся на занятиях активными участниками, проявляют социальную активность; в-третьих, учатся культуре речевого поведения.

Основополагающий коммуникативный принцип обучения предполагает также знание языковых стереотипов – стандартных выражений, этикетных формул, связанных с реальными жизненными ситуациями. Таким образом, практические языковые знания облекаются в форму динамических стереотипов, оперирование которыми также входит в содержание обучения. Коммуникативная компетенция предусматривает и знание языковых средств. Получение указанных знаний обеспечивается на уровне языковой линии.

Социокультурная линия является органическим и необходимым началом формирования речевой и языковой линий и нацелена на усвоение и передачу с помощью языка знаний из жизни человека (семья, вуз, работа и ее результаты, увлечения, мировосприятие, общечеловеческие и национальные ценности, этические нормы, мораль, лучшие представители, отношения с другими, культура поведения, традиции и др.), общества (история, особенности материальной и духовной культуры, национальная, социальная, территориальная дифференциация, экономические проблемы, средства коммуникации и др.), природы (проблемы окружающей среды, борьба за выживание, стихийные бедствия и др.). Содержательную основу указанной линии, как и предыдущих, формирует универсальный перечень учебных текстов и ситуаций.

Деятельностная (стратегическая) линия предполагает формирование умений и навыков в определенных речевых ситуациях, способствующих гармоническому общению и взаимопониманию. Особенность этой линии не столько ориентирована на ресурсы языка, сколько на умение подбирать наиболее эффективные стратегии для решения коммуникативных задач. Здесь важную роль играет обучение ментальным и поведенческим действиям, например ориентировке в ситуации (знание целей и задач собеседника, прогнозирование его возможных речевых и неречевых действий, составление плана действий), реализации программы, контролю действий на основе критического отношения к речевому и неречевому поведению. Именно коммуникативная направленность требует, чтобы на любом уровне владения языком все задания были максимально приближены к условиям подлинного речевого общения, воссоздавали типичные жизненные ситуации.

Таким образом, содержание указанных линий свидетельствует о том, что обучение русскому языку как иностранному должно вестись на коммуникативной основе. Языковой и рече-

вой материалы должны подаваться в единстве, тесной взаимосвязи между собой.

Основным является требование ситуативности и тематичности, которое реализуется в более конкретных требованиях к различным частям упражнения и задания. Упражнение следует строить так, чтобы грамматическая цель была скрыта от учащегося, которому должно казаться, что он усваивает не новую грамматическую категорию, а способ выражения мысли и ситуации, встречающейся в жизни. Необходимо изменить и формулировку заданий: в них предлагается изменение ситуации, требующей для своего выражения тех или иных грамматических форм. Например, чтобы обучаемый употребил формы повелительного наклонения, можно предложить ситуацию типа: «Вам срочно требуется лекарство, пойти за ним вы не можете, потому что у вас очень болит голова. Попросите товарища пойти за лекарством» [1].

Упражнения классифицируются по трем признакам: составу, способу выполнения и установкам. Установки могут быть вопросными, отрицающими, констатирующими или побудительными. Например: «Опровергните мнение своего товарища или подтвердите его». «Выразите удивление по поводу того, что услышите». «Попросите меня не делать того, что я собираюсь делать». «Поправьте меня». «Возразите мне» и т. д.

Многими методистами вообще не признаются упражнения типа «Раскройте скобки», «Вставьте предлоги», «Превратите утверждение в вопрос», так как подобные операции не имеют места в реальной речевой коммуникации. Они механистичны, требуют чисто формальных операций. С точки зрения обучения говорению не идут дальше закрепления знаний о языке, а являются скорее упражнениями в чтении, а не в активном продуцировании речи.

Из практики хорошо известно, что существуют два различных типа упражнений. Терминологически они обозначаются по-разному, например, языковые или речевые или предкоммуникативные и коммуникативные. Одни из них направлены на овладение языковыми средствами и на формирование речевых навыков, другие – на овладение самой речевой деятельностью. Но нельзя забывать, что обе задачи не являются независимыми и в практическом обучении должны решаться одновременно. Нельзя обучать «коммуникативно» речевым умениям, продолжая «традиционно» обучать речевым навыкам.

Необходимо учитывать, что при построении системы упражнений (заданий) не может быть использован единственный критерий, что необходимы особые системы упражнений, обучающие устной и письменной речи, при обучении диалогической и монологической речи, чтению.

Например, для обучения устной речи исключительно важно создание автоматизмов, целостное, нерасчлененное восприятие и запоминание фраз. Для чтения же существенно умение анализировать, отделять элементы речи. Кроме того, существует различие процессов порождения высказывания и распознавания высказывания. Но любая система упражнений должна строиться не только с учетом характера актов речи, но и с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и порядка нарастания языковых и операционных трудностей.

Таким образом, положив в основу построения систем упражнений различия между процессами порождения и распознавания речи, между устной и письменной речью, диалогической и монологической формами устной речи, получаем системы упражнений, обучающие четырем аспектам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму [2].

Подавляющее большинство упражнений, формирующих лексические навыки, должны быть коммуникативными, точнее говоря, условно-речевыми. Последовательность упражнений может быть следующей: 1. Восприятие слова в процессе его функционирования в речи. 2. Осознание значения слова (семантизация). 3. Имитация (имитативное использование слова в речи). 4. Обозначение (способность называть предмет, объект, действие, качество и т. п. в речевых нуждах). 5. Комбинирование (способность сочетания нового слова с усвоенными ранее). 6. Употребление (на основе самостоятельного выбора слова и его сочетания с другими в соответствии с речевой ситуацией) [3].

Если говорить о роли и функциях коммуникативных заданий, то необходимо отметить их основные особенности. Во-первых, коммуника-

тивные задания вытекают из важных коммуникативных задач, обусловленных потребностями общественной практики индивида и направленных на реализацию определенных коммуникативных действий с целью достижения коммуникативного эффекта. Во-вторых, коммуникативное задание как категория методики преподавания иностранного языка – это задание, сформулированное в целях обучения на основе комплексного использования лингвистического и экстралингвистического материала. В-третьих, коммуникативное задание является важным средством контроля за достигнутым уровнем усвоения заданий, развития навыков и умений, формирования коммуникативной компетенции.

Итак, в учебном общении студент обучается принимать и выдавать речевое сообщение. Общению на иностранном языке можно научить. «Коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать» [4]. Овладение каждым студентом коммуникативной компетенцией является конечной целью обучения.

#### Литература

1. Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1988. – С. 22.
2. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Рус. яз., 1984. – С. 79.
3. Там же. – С. 65.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 29.