

**Формирование языковой компетенции при обучении  
русскому языку иностранных студентов-нефилологов**

П.М. Гасанова, И.В. Андреева

Центр этнокультурной стратегии образования  
ФГАУ ФИРО (г. Москва)

Весь процесс обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов подчиняется основной задаче – выработке гибких, способных к свободному переносу, внутреннему и внешнему варьированию коммуникативных умений свободно выбирать оптимальную для данной ситуации речевую стратегию; пользоваться языком в различных видах интеллектуальной и практической деятельности на основе приобретенных знаний, речевых навыков и умений, т.е. формированию коммуникативной компетенции (от лат. *competeo* – добиваюсь, соответствую, подхожу).

Понятие «компетенция» в методике обучения иностранным языкам начало употребляться, когда внимание методистов со стратегии обучения переместилось на стратегию усвоения содержания учебного материала. Интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней владения иностранным языком проводилось Советом по культурному сотрудничеству при Совете Европы и завершилось принятием документа «Общеввропейская компетенция в изучении и преподавании иностранного языка» (система уровней владения иностранным языком). В данном документе представлены параметры и критерии оценки уровней владения иностранным языком и коммуникативной компетенцией как цели обучения и способы ее оценки с использованием тестовых технологий.

Это понятие разрабатывали И.А. Зимняя, А.А. Миролюбов, А.В. Хуторской [3; 5; 6;7].

По утверждению А.В. Хуторского, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, навыков, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [6; 7]. Анализируя различные подходы к определению понятий компетенция/компетентность, И.А. Зимняя выделяет несколько видов компетенций, среди которых компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, этикета; кросскультурное общение; коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента; иноязычное общение; деловая переписка [3].

Все исследователи отмечают мотивационную характеристику компетенций, их активную сущность, подчеркивают, что в отличие от знаниевой характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Компетентностный подход в обучении не отрицает значение знаний, уделяя особое внимание способности использовать полученные знания, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

В литературе по компетентностному подходу есть разные определения понятий компетентность/ компетенция: они или отождествляются, или дифференцируются.

В работах, где эти понятия дифференцируются, *компетентность* рассматривается как интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека, понимается как результат когнитивного научения, как интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте; *компетенция* – как способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные спо-

собы действия, усвоенные в процессе обучения, в реальной действительности, способность устанавливать связи между знанием и конкретной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации. Компетенция – это «знание в действии» [3]. В Глоссарии терминов ЕФО (1997) компетенция определяется как способность делать что-либо хорошо или эффективно, способность выполнять особые трудовые функции [3].

Применительно к обучению русскому языку как иностранному – это способность студента самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для него проблем в сфере учебно-познавательной, аналитической и профессиональной деятельности, объяснять их сущность, используя соответствующий научный аппарат, что свидетельствует о наличии у будущего специалиста такого образовательного ресурса, который помогает справиться с поставленными задачами.

В методике преподавания русского языка как иностранного впервые определение коммуникативной компетенции «как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» было дано М.Н. Вятютневым на 3 Конгрессе МАПРЯЛ в 1976 году в Варшаве [2, с. 25].

Коммуникативную компетенцию нужно формировать, учитывая индивидуальные потребности и способности каждого студента в овладении изучаемым языком. О сформированности коммуникативной компетенции у студентов можно говорить, если они способны выражать личные замыслы, а не за-

данные, могут использовать язык творчески, нормативно, целенаправленно во взаимодействии с собеседниками.

В методике обучения русскому языку как иностранному коммуникативная компетенция рассматривается как многокомпонентное образование, в состав которого входят:

- *лингвистическая компетенция* – это знание студентов о самой науке «Русский язык», ее разделах, целях научного изучения языка, элементарные сведения (для нефилологов) о ее методах, этапах развития, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении русского языка;

- *языковая компетенция* – владение фонетическим, графическим, лексическим, морфологическим и синтаксическим аспектами системы русского языка. Это знание правил об устройстве и функционировании языка, которые лежат в основе построения глубинных структур, преобразуемых с помощью фонологических, морфологических, синтаксических и семантических правил в процессе порождения речи в грамматически правильные предложения. Это умение использовать эти правила в продуктивной речи и понимать в речи других; способность творчески использовать учебный материал для выражения своих мыслей, применяясь к неожиданно возникающим, неповторимым, все время изменяющимся ситуациям, в которых осуществляется речевое общение.

- *социолингвистическая компетенция* – умение учитывать социолингвистический контекст коммуникативного акта, специфику ситуации общения, социальный статус партнера, его возраст, т.е. способность воспринимать окружающее без проявления предубеждений в отношении тех или иных проблем, личностей, социальных групп, норм и ценностей других культур;

- *дискурсивная компетенция* – знание правил построения связного устного и письменного сообщения – *дискурса*, умение строить такое сообщение из отдельных предложений, используя для этого различные синтаксические и семантические

средства связи; умение понимать такие сообщения в речи других;

- *социокультурная компетенция* – это знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями;

- *стратегическая компетенция* – умение отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения коммуникативных задач; соответствие речевых произведений нормам русского литературного языка, позволяющее ему быть участником межкультурного общения на уровне близком к уровню носителя языка;

- *предметная компетенция* – знание предметной информации, позволяющей студентам создавать собственную информацию и распознавать (воспринимать, понимать, интерпретировать) высказывание других.

Разделение коммуникативной и языковой компетенций допускается только в плане описания, в обучении они должны выступать всегда как единое целое. Языковую компетенцию следует рассматривать как обязательную базовую составляющую коммуникативной компетенции. Уровень коммуникативной компетенции в устном и письменном общении зависит от умения реализовать определенные коммуникативные цели в рамках соответствующих коммуникативных ситуаций. Для этого необходимо, чтобы студенты владели продуктивно системно-языковыми средствами разных уровней и умели употреблять их в соответствующих ситуациях общения. Отбор языковых средств должен производиться с учетом типовых ситуаций общения и основных коммуникативных задач.

Некоторые методисты отождествляют понятия языковой и лингвистической компетенций [4; 5]. Необходимо разграничивать эти понятия и рассматривать языковую и лингвистическую компетенции отдельными составляющими коммуника-

тивной компетенции. При обучении русскому языку как родному лингвистическая и языковая компетенции не отождествляются [1, с. 4]. Объем знаний, необходимых иностранным студентам-нефилологам и студентам-филологам о самой науке «Русский язык», о ее методах и этапах развития не может быть одинаковым, как и содержание языковой компетенции для различных сфер общения. На отбор и организацию языкового материала наряду с принципом коммуникативности влияет и принцип языковой системности, который предполагает распределение учебного материала так, чтобы на каждом этапе представить систему языка в ее основных функциях. В практическом курсе русского языка как иностранного при обучении грамматике важнейшей задачей является формирование языковой компетенции как базовой составляющей коммуникативной компетенции, т.к. без сформированных системных грамматических знаний (знаний нормы, значения и особенностей употребления морфологических и синтаксических средств русского языка) не могут быть сформированы прочные аспектные речевые навыки. Наличие этих знаний является условием прочности формируемых коммуникативных умений в том или ином виде речевой деятельности.

Даже среди носителей языка нет двух людей с одинаковой языковой компетенцией: отличаются сферы общения, количество речевых действий и формы их выражения. Часто специалисты, имеющие одну и ту же сферу деятельности, выполняющие аналогичные программы речевого поведения, одни и те же коммуникативные цели выражают с разной степенью языкового творчества, т.к. у них в разной степени сформирована языковая компетенция. Для формирования необходимого уровня языковой компетенции у иностранных студентов-нефилологов на этапе предвузовской подготовки грамматический материал должен быть рационально организован и введен в учебный процесс.

При отборе грамматического материала необходимо учитывать:

- частотность (употребительность, распространенность данной грамматической формы/конструкции в устной и письменной научной речи);

- образцовость (возможность использовать данную грамматическую форму/конструкцию в качестве образца для образования новых форм по аналогии);

- стилистическую нейтральность (отсутствие эмоционально-экспрессивного оттенка у грамматических форм/конструкций, включаемых в грамматический минимум);

- конкретную цель изучения русского языка на начальном этапе (будущие студенты-нефилологи, филологи, аспиранты);

- по возможности, особенности родного языка учащихся, уделяя особое внимание морфологическим формам и синтаксическим конструкциям, отсутствующим в родном языке, например, виды глагола, глаголы движения, глагольные формы (причастие и деепричастие).

На примере одной темы, большой по объему и трудной для учащихся всех национальностей «Глаголы движения», рассмотрим этапы формирования языковой компетенции у студентов-нефилологов на этапе предвузовской подготовки.

### **I.**

1. Употребление глаголов движения группы *идти* для обозначения движения, происходящего в одном направлении:

Я *иду* на урок/в университет.

Когда я *шел* на урок/в университет, я встретил друга.

2. Разграничение значения движения пешком и на транспорте:

*ехать* – Я *еду* на урок /в университет (на автобусе, троллейбусе, трамвае, метро, такси);

*идти* – Я *иду* на урок/в университет (пешком).

3. Разграничение спряжения глаголов *ехать* (*едем, едете, едут*) и *есть* (*едим, едите, едят*).

4. Спряжение глаголов *идти* и *ехать*.

5. Употребление глаголов группы *идти* (бежать, лететь, плыть, везти, вести, нести) для обозначения движения, происходящего в одном направлении в сравнении с глаголами группы *ходить* (ездить, летать, плавать, возить, водить, носить) для обозначения:

а) движения, происходящего в разных направлениях (Вчера мы долго ходили по Москве);

б) повторяющегося движения (Мы часто ходим в кино);

в) движения туда и обратно с указанием на пребывание в определенном месте (Летом я ездил на Родину. Был на Родине, но сейчас нахожусь в Москве).

Студенты постепенно усваивают значение этих глаголов и овладевают формами их спряжения при выполнении как языковых упражнений, так и коммуникативно направленных заданий.

## **II.**

Сопоставление употребления глаголов *ходить* и *быть* в прошедшем времени в синонимичной конструкции:

*Я был в театре (+ б) = Я ходил в театр (+ 4).*

## **III.**

Употребление глаголов группы *идти* с приставками:

1) *По-* для обозначения:

а) начала движения (После урока студенты *пошли* домой);

б) намерения побывать в определенном месте в будущем (Завтра я *пойду* в театр) (+ 4).

Целесообразно сопоставить предложения типа

Завтра я *иду* в театр (+ 4);

Завтра я *пойду* в театр (+ 4);

Завтра я *буду* в театре (+ 6)

и обратить внимание студентов на широкое употребление глаголов группы *идти* в форме настоящего времени для обозначения действия, обязательно предстоящего в ближайшем будущем;

в) у глаголов совершенного вида с приставкой *по-* (почитать, погулять, поговорить) в сочетании с глаголами движения проявляется оттенок ограниченной деятельности:

- Ахмед, пойдём *погуляем*.

- Я пойду в библиотеку, *почитаю*.

2) *В-* (*во-*) для обозначения движения, направленного внутрь:

Студенты *вошли* в аудиторию (+ 4);

3) *Вы-* для обозначения:

а) движения, направленного изнутри:

Студенты *вышли* из аудитории (+ 2);

б) представления о временном отсутствии субъекта в данном месте; о том, что он должен вернуться обратно:

- Декан сейчас принимает?

- Подождите 5 минут. Он *вышел* (в значении - временно отсутствует).

4) *У-* для обозначения отсутствия субъекта в данном месте:

- Декан сейчас принимает?

- Он *ушел* (в значении - его нет в университете).

5) *При-* для обозначения:

а) присутствия субъекта в данном месте, глагол употребляется в форме совершенного вида:

Мой брат *приехал* в Москву (+ 4) (в значении - он сейчас находится в Москве);

б) отсутствия субъекта в данном месте с глаголом в форме несовершенного вида:

Мой брат *приезжал* в Москву (+ 4) (в значении - он уже вернулся домой);

в) законченности действия с глаголом в форме совершенного вида:

Мухаммед *пришел* на урок вовремя (+ 4);

г) повторяемости действия с глаголом в форме несовершенного вида:

Мухаммед *приходит* на урок вовремя (+ 4);

д) нахождения субъекта рядом с другим субъектом:

Ахмед *пришел* к декану (+ 3) (в значении - находится в кабинете декана);

б) *Под-* для обозначения приближения к чему-либо или к кому-либо:

Ахмед *подошел* к преподавателю (+ 3).

Он *подошел* к окну (+ 3).

7) *От-* для обозначения удаления от кого-либо или от чего либо:

Студенты *отошли* от окна (+ 2);

8) *До-* для обозначения приближения к цели движения:

Мы *дошли* до метро за 5 минут.

Мы быстро *доехали* до университета на автобусе.

9) *Про-* для обозначения:

а) движения мимо чего-либо:

Мы *проехали* мимо кинотеатра «София»;

б) движения на определенное расстояние:

Туристы *прошли* 3 километра и остановились отдохнуть.

Следует обратить внимание студентов, что приставки *вы-*, *во-*, *по-* вносят в глаголы движения оттенок кратковременности, и это, как правило, способствует употреблению после них инфинитива совершенного вида:

1. - Где Антон?

- Вышел позвонить.

В сочетаниях инфинитива цели с бесприставочными глаголами однонаправленного движения чаще употребляется глагол несовершенного вида:

Мама *ведет* ребенка в школу.

Иду *сдавать* зачет.

Здесь допускается представление о процессе.

При объяснении сочетаний инфинитива совершенного и несовершенного видов с глаголами движения и с глаголами целенаправленного действия необходимо разграничивать:

1) сочетания, имеющие значение цели

(Ахмед *приехал* в Москву *учиться*);

2) сочетания, обозначающие направленность субъекта к какому-то действию

(*Иду ужинать. Иду покупать* книги).

Закономерности употребления глаголов СВ и НСВ в этих двух группах несколько различны. В сочетаниях, передающих направленность субъекта к действию, преимущественно употребляется инфинитив НСВ.

Для наглядного представления употребления глаголов движения с приставками целесообразно предложить таблицы с указанием приставок, предлогов и падежей.

Таблица № 1

№п/п	Приставка	Предлог	Падеж	Пример
1.	в (о)	в	В. п.	Студенты вошли в аудиторию.
2.	вы	из	Р. п.	Студенты вышли из аудитории.
3.	при	в	В. п.	Ахмед приехал в Москву учиться.
		на	В. п.	Студенты пришли на урок вовремя.
		к	Д. п.	Мы пришли к другу.
		из	Р. п.	Хусейн пришел (вернулся) из университета в 18 часов.
		от	Р. п.	Я пришел (вернулся) от друга
4.	у-	из	Р. п.	Он ушел из общежития утром.
		с	Р. п.	Он заболел и ушел с урока раньше.
		на	В.п.	Он ушел на занятия.
5.	под-	к	Д. п.	Мы подошли к преподавателю.

6.	от-	от	Р. п.	Студент отошел от окна.
7.	до-	до	Р. п.	Мы дошли до университета за 15 минут.
8.	про-	мимо	Р. п.	Мы прошли мимо кинотеатра.
9.	пере-	через	В. п.	Мы перешли улицу в указанном месте.
10.	за-	в за	В. п. Т. п.	Мы зашли в магазин и купили хлеб. Утром я зашел за товарищем.

Таблица № 2

Где? (+ 6)	Куда? (+ 4)	Откуда? (+ 2)
Ахмед был в университете/ на уроке	Ахмед ходил в университет / на урок	Ахмед пришел (вернулся) из университета / с урока

В – ИЗ

НА – С

Где? (У кого?) (+ 2)	Куда? (К кому?) (+ 3)	Откуда? (От кого?) (+ 2)
Ахмед был у декана	Ахмед ходил к декану	Ахмед пришел от декана
У	К	ОТ

Иностранным студентам-нефилологам (особенно аспирантам) на данном этапе обучения следует объяснить употребление некоторых словосочетаний с глаголами движения в переносном значении. Например:

*Вести (НСВ) исследование, работу, переписку, занятие, урок*

*Вносить (внести) дополнение, предложение, поправку*

*Приводить (привести) доказательства, примеры, факты*

*Проводить (провести) исследование, работу, реформу*

*Приходить (прийти) к выводу, к решению, к соглашению; на помощь; в движение, в соприкосновение, во вращение.*

Глагольно-именные словосочетания (приходить в движение, в соприкосновение, во вращение) позволяют точнее описать явление, процесс; передают значение начала действия (в отличие от глаголов двигаться, соприкасаться, вращаться), которое в данных случаях не может быть выражено приставочными глаголами.

Для иностранных студентов-нефилологов основной трудностью является правильное употребление глаголов в подобных словосочетаниях, т.к. собственно лексическое значение глаголов выражено недостаточно четко, на родной язык обучаемых один и тот же глагол может быть переведен по-разному в зависимости от того, с каким существительным он сочетается.

Работа над синтаксической сочетаемостью слова следует проводить в тесной связи с анализом значения слова, т.к. словосочетание представляет собой такое языковое явление, в котором переплетаются лексика и грамматика. С одной стороны, лексическое наполнение зависимой части словосочетания влияет на его оформление, с другой стороны, одна и та же синтаксическая конструкция может выражать различные значения в зависимости от лексического наполнения словосочетания.

Многолетний опыт работы с иностранными студентами-нефилологами показывает, что грамматический материал, изложенный в системе, понимается и запоминается легче, способствуя формированию языковой компетенции как базовой составляющей коммуникативной компетенции.

### **Литература**

1. Баранов, М.Т. Русский язык (5 – 9 классы): программа общеобразовательных учреждений / М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Н.М.Шанский. – М., 2008. – С. 4.

2. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации на Третьем международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. – Варшава, 23-28 августа 1976 г. – М., 1976.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб. – 2006. – С. 62-66.

5. Миролюбов, А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А.А. Миролюбов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17-18.

6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58- 64.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.