

**КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
У ПІДРУЧНИКУ З МОВИ НАВЧАННЯ**

Ушакова Н.І., докт. пед. наук (Харків)

Статтю присвячено визначенню когнітивних основ формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами підручника з мови навчання. Описано основні вимоги до презентації та організації засвоєння граматичного, фонетичного, лексичного аспектів мовної системи відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів.

Ключові слова: граматичний аспект, іноземні студенти, когнітивні основи, лексичний аспект, підручник із мови навчання, фонетичний аспект.

Ушакова Н.И. Когнитивные основы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в учебнике по языку обучения. Статья посвящена определению когнитивных основ формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов средствами учебника по языку

обучения. Описаны основные требования к презентации и организации усвоения грамматического, фонетического и лексического аспектов языковой системы в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов.

Ключевые слова: грамматический аспект, иностранные студенты, когнитивные основы, лексический аспект, учебник по языку обучения, фонетический аспект.

Ushakova N.I. The Cognitive Bases of Forming the Communicative Competence of Foreign Students in the Second Language Manual. The purpose of the article is to investigate the cognitive bases of forming the communicative competence of foreign students by means of the second language manual. The main demands to presentation and organization of learning grammar, phonetic and lexical aspects of the language system according to the communicative needs of foreign students have been considered.

Key words: cognitive basis, foreign students, grammar aspect, lexical aspect, phonetic aspect, second language manual.

Завдання формування комунікативної компетентності іноземних студентів українських ВНЗ визначають актуальність наукового вивчення та методичної інтерпретації когнітивної та діяльнісної складових мовної підготовки. Підручник моделює навчальний процес і має відображати всі складові системи навчання мови. **Мета** статті – схарактеризувати основні вимоги до презентації та організації у підручнику засвоєння когнітивної складової – фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу, що забезпечать комунікативну спрямованість навчання.

Роль граматики іноземної мови у формуванні вторинної мовної особистості можна окреслити як світоглядну, системоутворюючу. Актуальні всі визначення, що вказують на базовий пізнавальний потенціал указанного аспекту мови. Узагальнені граматичні характеристики слів, абстраговані від їхніх лексичних значень, допомагають учаснику комунікації орієнтуватись у ситуації. Використання граматики при створенні та сприйнятті повідомлення – приклад моделювання світу засобами мови. Володіння граматикою дає можливість будувати будь-які висловлювання, що відображають позамовну дійсність.

Розробка граматичного аспекту підручника передбачає такі дії:
1) визначення комунікативних потреб студентів; 2) відбір

граматичного матеріалу, необхідного для реалізації цих потреб; 3) визначення навичок і умінь, що необхідні для реалізації комунікативних потреб визначеними граматичними засобами; 4) визначення способів подання граматичного матеріалу та формування навичок і умінь; 5) формування контрольного апарату дій, що виконуються під керівництвом викладача; 6) виділення матеріалу для самостійного засвоєння (повторення); 7) формування апарату самоконтролю й самокорекції [1; 2; 6].

Відбір і структурування граматичного матеріалу підручника для іноземців здійснюється залежно від профілю навчання. У зв'язку із цим важливу роль відіграє спосіб презентації матеріалу: тематико-ситуативний або системно-лінгвістичний. Відповідно до тематико-ситуативного способу урок організується на основі ситуацій спілкування, що мають відношення до певної теми. При лінгвістичному способі презентації процес навчання (і підручник) будується відповідно до певного мовного матеріалу. Навчання від значення до граматичної форми його вираження є найбільш прийнятним у мовній підготовці студентів-нефілологів. Другий спосіб реалізується в навчанні філологів, яким необхідно мати уявлення про систему мови. Досвід використання цих способів у навчальному процесі довів неефективність їхнього застосування «в чистому вигляді» [2]. Тематико-ситуативний спосіб потребує лінгвістичної систематизації, а лінгвістичний – активізації вивчених мовних явищ у мовленні.

Для організації навчального матеріалу використовуються структурні схеми речень із їхніми регулярними реалізаціями. Такі схеми включають до підручника як типові одиниці [2]. Продовженням формування граматичної компетенції має бути засвоєння системи структурно-сміслових поширювачів. Оскільки головною метою навчання є формування вмінь оперувати не реченнями, а текстом, необхідно включення до підручника мовленнєвих зразків, що містять граматичні характеристики тексту певного різновиду й комунікативної спрямованості.

Класичними способами презентації граматики є навчальні правила: правила-узагальнення та правила-інструкції. Вони мають ураховувати співвідношення граматичних знань і навичок та вмінь, що формуються. Подання граматичного матеріалу регулюється комунікативними потребами студентів. Найбільшого значення набуває навчально-

професійна комунікація, на організацію якої впливає структура наукового тексту. Аналіз функціонування морфологічних категорій, словоформ, словосполучень і типів речень у науково-технічних текстах показав, що їм властива яскраво виражена вибірковість, усталеність організації. Порівняно невелика кількість морфологічних категорій завдяки повторюваності використання обслуговує різноманітні спеціальні тексти, створюючи морфолого-синтаксичне «обличчя» цього підвиду літературної мови [3].

Смисли, як понятійні, розумові категорії, є універсальними, тому давно доведено ефективність семантико-смиислового принципу вивчення й організації мовного, в тому числі граматичного, матеріалу. Мовні засоби вираження смислів національно специфічні, і завдання викладача – адекватно представити засоби вираження загального смислу чи сукупності схожих смислів (час, простір, причина, наявність/відсутність тощо) у мові, що вивчається. Отже, склався такий принцип граматики, як синтетизм, що полягає в опорі на функціонально-семантичні єдності певної мови, які об'єднують національно специфічні мовні засоби різних рівнів для вираження одного смислу [1].

Мова – не тільки засіб отримання й передачі інформації, а й засіб впливу, вираження емоцій. На основі опозиції повідомлення/спілкування розрізняють два типи синтаксичних структур. У навчальному процесі представлено структури речення, що призначені для передачі інформації, тобто реалізують функцію повідомлення. Але «ми говоримо не тільки для того, щоб повідомити чи дізнатися про щось, але й для того, щоб установити контакт зі співрозмовником, висловити свої почуття, своє відношення» (переклад наш – У.Н.) [1: 51]. Слід урахувати прагматичний потенціал граматичних конструкцій, необхідно вивчення не тільки нормативного використання граматичних одиниць (як правильно), а й правил мовленнєвого впливу (як ефективніше). Це допоможе уникнути комунікативних помилок – негативного результату спілкування, коли мету спілкування не досягнуто внаслідок неточного вибору способу мовленнєвого впливу, відсутності урахування умов спілкування. У практиці викладання іноземним студентам мови навчання існують два напрями: семантично орієнтований та прагматично орієнтований. Перший має розроблену теоретичну базу і представлений у більшості навчальних посібників.

Другий поки що тільки формується.

Фонетичні засоби також відіграють важливу роль у категоризації та класифікації ситуації позамовної дійсності, тобто виконують когнітивні функції. Осмислити ситуацію, що сприймається, за допомогою ідентифікації фонетичних одиниць і побудувати висловлювання адекватно до комунікативних намірів можливо тільки з використанням фонетичних засобів. Оволодіння навичками правильної вимови є необхідною умовою розвитку вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Без навичок вимови будь-які комунікативні вміння не можуть функціонувати, тож неможливе й спілкування.

Під час навчання мають бути сформовані артикуляційні, просодичні та інтонаційні навички. Для студентів-філологів (майбутніх викладачів мови або перекладачів) актуальним є формування вмінь контролю чужої вимови та самоконтролю.

Навички фонетичного оформлення мовлення носять назву слуховимовних і вважаються сформованими, коли студент автоматично, швидко і стабільно сприймає та відтворює звук.

Основна методична вимога до обсягу фонетичного матеріалу полягає в тому, що він має точно відображати фонетичну систему мови, представляти протиставлення, що впливають на комунікацію: різниця між твердими та м'якими звуками (*угол – уголь, брат – брать, ест – есть*), глухість – дзвінкість (*суп – зуб, дам – там, день – тень*). Комунікативне значення наголосу стає зрозумілим студентам, якщо порівняти слова *сто́ит – стои́т, до́ма – дома́*. На рівні речення інтонація здатна повністю змінити смисл: *ОЛЕГ был дома? Олег БЫЛ дома?*

Всі компоненти змісту повідомлення (семантика, прагматика, стилістика) можуть бути актуалізовані інтонаційними засобами. Такі можливості інтонації дозволяють говорити про її участь в опануванні дійсності та створенні когнітивної моделі, актуальної для студента ситуації спілкування. Важливо здійснювати подання й закріплення фонетичного матеріалу саме з точки зору забезпечення комунікації.

Як відомо, на початковому етапі фонетичний матеріал організується у два центри: *вступний фонетичний курс і супроводжувальний курс фонетики*. Завданням вступного фонетичного курсу (далі – ВФК) є становлення слуховимовних навичок і засвоєння знань про основні риси фонетики. Розвиток

фонетичного слуху складається із навчання розпізнавання звуків, уміння відрізнити їх один від одного ([з – с], [д – т], [м – м’], [л – л’]). Необхідно розрізняти слова із різним місцем наголосу, речення з різною інтонацією. Інший бік цього процесу – навчання вимови звуків, слів, речень. Обсяг ВФК – базисна фонетика, її засвоєння обов’язкове для студентів усіх національностей і спеціальностей. Виокремлюють два типи ВФК: з урахуванням рідної мови студента і без. Перший варіант є більш ефективним, але він може бути застосований лише в мононаціональних групах.

Навчання лексики і граматики у ВФК підпорядковано головному завданню – роботі над вимовою. Тому кількість слів і граматичних структур обмежується, а кожне слово, кожна структура оцінюються з точки зору фонетичного матеріалу, що міститься у них. Нове слово потрібно вводити тільки тоді, коли студенти вміють вимовляти всі звуки, що входять до його складу, коли вони засвоїли відповідну ритмічну модель. Такі ж вимоги мають враховуватися при введенні нового граматичного матеріалу.

Під час ВФК слухо-вимовні навички студентів ще недостатньо сформовано, тому протягом усього початкового етапу вивчається *супроводжувальний курс фонетики*. Його завданням є вдосконалення й автоматизація вимови. Наприклад, «фонетична зарядка» має налаштувати артикуляційний апарат студентів на українську (російську) вимову. Для зарядки обирають одне фонетичне явище (звук, інтонаційну схему тощо). Щоб у студентів не виникало сумнівів щодо комунікативності такого виду навчальної діяльності, фонетична зарядка має бути активною, різноманітною, мати характер гри, бути, якщо можливо, професійно орієнтованою.

У навчанні фонетики застосовують два основні методи – *імітативний і свідомий* (або аналітико-імітативний). Імітативний метод передбачає повторення почутого за викладачем або відтворення аудіоматеріалів. У навчанні дорослих більш доречним є свідомий метод. Студенти спочатку мають зрозуміти, що і як вимовляти. Для цього використовують схеми мовленнєвого апарату, таблиці, а потім звукові зразки. Імітація після усвідомлення сутності звука, того, які мовленнєві органи задіяні при його вимові, більш ефективна. У підручнику доречно надати матеріали для використання обох методів як для роботи студента під керівництвом викладача,

так і для самостійного навчання і контролю.

Завдання ВФК можуть ускладнюватись: «оволодіння головними особливостями фонетичної системи мови поєднується із засвоєнням елементарних граматичних відомостей, і, таким чином, вступний фонетичний курс входить до підручника як його органічна частина. Це означає вирішення в такому курсі завдань системного подання граматичного матеріалу (на синтаксичній основі) та розширення лексичного мінімуму, а також співвіднесення лексико-граматичного мінімуму з мовленнєвими інтенціями й ситуаціями» (переклад наш – Н.У.) [5: 141]. Комплексна побудова ВФК дозволяє реалізувати комунікативний принцип навчання мови та взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, тому що слухо-вимовні навички є необхідною базою для формування умінь говоріння, аудіювання, читання й письма.

У супроводжувальному курсі більшу увагу приділяють граматичним і лексичним аспектам навчання, тому важливо «коментувати лише ті фонетичні явища, які є дійсно складними для даного контингенту учнів і засвоєння яких важливо для розвитку тих чи інших видів мовленнєвої діяльності» (переклад наш – Н.У.) [5: 143]. Необхідно співвідносити явища фонетики, граматики й лексики, урахувати інтерференцію впливу рідної мови, корегувати рівень навченості, що досягнуто у ВФК. Названі вимоги мають знайти відображення в підручнику з мови навчання.

На основному (поглибленому) етапі корисним є *коригувальний* курс. Він може бути представлений збірником вправ, що організують оволодіння звуковою системою мови на сегментному й суперсегментному рівні. Матеріал розділів такого збірника має бути автономним, не зв'язаним послідовністю проходження, що дозволить використовувати його вибірково відповідно до конкретних помилок учнів.

Якщо навчання на початковому етапі не має принципової різниці для студентів нефілологічного та філологічного профілів, то на основному етапі критерії визначення успішності студентів відрізняються. Для нефілологів застосовується принцип апроксимації за умов, що фонетичні помилки не порушують комунікативного змісту. Для студентів-філологів ситуація інша. «Головна мета ... полягає у подоланні акценту... Студенти мають подолати інтерферуючий вплив

рідної мови; перейти від фонологічності до фонетичності, від статичного засвоєння артикуляцій в окремих позиціях до оволодіння артикуляційною динамікою потоку мовлення; засвоїти ритміко-інтонаційну систему, оволодіти закономірностями синтагматичного членування тексту» (переклад наш – Н.У.) [7: 9].

Завершальний етап навчання фонетики у філологічній аудиторії може бути визначений як професійно орієнтований. На цьому етапі необхідно враховувати напрям навчання (викладач, дослідник у галузі мови чи літератури або перекладач); рівень володіння мовою, зокрема фонетичним аспектом мовлення; наявність/відсутність спеціальних знань із фонетики; місце навчання фонетики: у мовному середовищі чи поза ним [7].

Оскільки головною метою навчання є формування у свідомості студентів моделі мови, що вивчається, у підручнику мають знайти відображення всі її рівні. Важливість лексичного рівня не викликає сумнівів. Однак через певні обмеження, що пов'язані з урахуванням контингенту студентів та цілей навчання, лексичний рівень мови піддається певній компресії. Процес відбору здійснюється за різними параметрами.

Принцип особистісної орієнтації навчання робить найбільш значущою лексику навчально-професійної сфери спілкування. Відбір лексичних одиниць, формування лексичних мінімумів здійснюється на основі текстів профільюючих дисциплін за принципом частотності, відповідності нормам літературної мови, словотворчої та комунікативної цінності.

Сучасні лінгвістика й методика визнають найбільш адекватною ситуативно-тематичну організацію навчального матеріалу. Теорія семантичного поля описує співвіднесеність мови та реальної дійсності, слова поєднуються у групи навколо певних понять («колір», «час», «родина», «житло» тощо).

Для студентів-філологів відбір лексики може здійснюватись відповідно до трьох типів зв'язків слів – парадигматичних, синтагматичних і дериваційних.

Основними етапами роботи над відібраним лексичним матеріалом є його подання, семантизація, закріплення й активізація. Успішність проходження таких етапів залежить від методичної доцільності й ефективності вправ для організації засвоєння студентами лексичної

системи мови.

Найчастіше використовують такі способи семантизації: переклад, тлумачення, пояснення з опорою на контекст, пояснення з опорою на наочність, пояснення з опорою на відомі студентам слова, що пов'язані з новим словом за значенням (синоніми, антоніми, семантизація через родове слово), перелічування, указання жестом (остенсивне визначення), словотворчий аналіз.

На етапі закріплення й активізації лексичного матеріалу підручник має представляти систему вправ, що сприяє укріпленню знань про лексичні одиниці, формуванню вмінь швидко й правильно використовувати слова та словосполучення для побудови висловлювань. Система тренувань для закріплення й активізації лексичних одиниць у мовленні складається із кількох етапів: 1) поява слова у контексті; 2) семантизація текстового варіанту значення як функціональної одиниці; 3) «повернення» слова до тексту; 4) активізація слова в текстовому варіанті значення за допомогою мовленнєвих тренувань на базі тексту; 5) розширення значення слова, «обростання» його іншими словами відповідно до системних зв'язків; 6) закріплення значень слова у комплексі мовних і мовленнєвих вправ; 7) мовленнєві тренування на базі засвоєних лексичних одиниць; 8) різні види контролю засвоєння лексичних одиниць.

Ефективність використання різних підходів до навчання лексики (свідомо-аналітичного – неаналітичного) залежить від типу особистості та її підходу до вивчення мови (аналіз/імітація).

Актуальними є вміння працювати зі словником. Зауважимо, якщо на початковому етапі й молодших курсах студентіві достатньо перекласти слово, скориставшись двомовним словником, то на поглибленому й завершальному етапах такого вміння недостатньо. Особливо коли мова йде про філологічну аудиторію. Для майбутніх викладачів української (російської) мови і перекладачів уміння користуватися різними видами словників є одним із основних параметрів професійної підготовки. Однак для майбутнього фізика чи біолога також актуальні вміння знайти потрібну інформацію не лише в Інтернеті. Важливо сформувані у студентів здатність знаходити й аналізувати інформацію, а не запам'ятовувати її. Тому підручник має організувати роботу з лексикою не тільки на рівні значення, а й на рівнях сполучуваності, граматичних і стилістичних

характеристик, формувати алгоритм дій для створення «інформаційного поля» слова, тобто показати, де і як можна знайти лінгвістичну довідкову інформацію.

Оволодіння аспектами мовної системи в комплексі із навчанням видів мовленнєвої діяльності має бути організовано засобами когнітивного й комунікативного аспектів підручника відповідно до профілю навчання студента і його рівня володіння мовою.

Напрями подальших досліджень бачимо у розробці банків навчальних матеріалів відповідно до аспектів мови і банків мовних, мовленнєвих, комунікативних вправ для певного контингенту студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания / А. Величко // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. – Sofia : Heron Press, 2007. – С. 46–53.
2. Иевлева З.Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка / З.Н. Иевлева // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. ст. [сост. Л.Б. Трушина]. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 128–138.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
4. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 391 с.
5. Самуйлова Н.И. Фонетический аспект в учебнике для начального этапа / Н.И. Самуйлова // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. статей [сост. Л.Б. Трушина]. – М. : Рус. яз., 1981. – 288 с.
6. Ушакова Н.І. Про сучасний стан розробки проблеми підручника з мови навчання для іноземних студентів (ВНЗ України) / Н.І. Ушакова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 541–549.
7. Шутова М.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку: (фонетический аспект) / М.Н. Шутова. – М., 2004. – 146 с.