JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-9, 2026

DISCOURSE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: STRUCTURE, COMPONENTS AND CRITERIA OF FORMATION

Nabiyeva Zarnigor Muminjon qizi
[Doctoral Student], Namangan State Institute of Foreign Languages
ORCID: [0009-0003-9340-7255]

Abstract

The article examines discourse competence as one of the key components of foreign-language communicative competence in teaching Russian as a foreign language. Based on an analysis of Russian and international studies, the article clarifies the concept of "discourse competence," compares different structural models, and identifies its most stable components: cohesion and coherence of utterances, compositional and logical organization, genre and stylistic appropriateness, pragmatic orientation, and the ability to take the communicative situation into account. Particular attention is paid to studies in the field of Russian as a foreign language, in which discourse competence is viewed not only as the ability to produce a coherent text but also as the ability to select appropriate linguistic means depending on the purpose, addressee, situation, and genre. The analysis of contemporary empirical studies shows that the development of this competence can be assessed through specific observable indicators, including logical text organization, global and local coherence, use of cohesive devices, topic development, interaction with the addressee, and adherence to genre conventions. Based on the approaches reviewed, the article proposes a system of criteria for assessing the discourse competence of Russian as a foreign language learner.

Keywords

discourse competence, Russian as a foreign language, communicative competence, discourse, cohesion, coherence, speech genre, pragmatic competence, Russian as a foreign language, formation criteria.

JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-9, 2026

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ

Набиева Зарнигор Муминжон кизи
[Докторант], Наманганский государственный институт иностранных языков
ORCID: [0009- 0003-9340-7255]
E-mail: [znabiyeva822@gmail.com] | Тел: [998930609904]

Аннотация. В статье рассматривается дискурсивная компетенция как один из ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований уточняется содержание понятия «дискурсивная компетенция», сопоставляются различные модели её структуры и определяются наиболее устойчивые компоненты: связность и целостность высказывания, композиционно-логическая организация, жанрово-стилистическая уместность, прагматическая направленность и способность учитывать коммуникативную ситуацию. Особое внимание уделяется исследованиям в области РКИ, в которых дискурсивная компетенция рассматривается не только как способность создавать связный текст, но и как умение выбирать соответствующие речевые средства в зависимости от цели, адресата, ситуации и жанра. Анализ современных эмпирических работ показывает, что сформированность данной компетенции может оцениваться по конкретным наблюдаемым показателям: логичности построения текста, глобальной и локальной когерентности, использованию средств связи, развитию темы, взаимодействию с адресатом и соблюдению жанровых норм. На основании рассмотренных подходов предлагается система критериев оценки дискурсивной компетенции учащихся РКИ.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, дискурс, связность, когерентность, речевой жанр, прагматическая компетенция, РКИ, критерии сформированности.

ВВЕДЕНИЕ

Современное обучение русскому языку как иностранному постепенно смещает акцент с усвоения отдельных языковых единиц на способность учащегося использовать их в реальном речевом взаимодействии. Учащийся может правильно образовать грамматическую форму или подобрать необходимое слово, однако это ещё не означает, что он способен построить полноценное высказывание, соответствующее ситуации общения. Именно на этом уровне возникает проблема дискурсивной компетенции. В классической модели коммуникативной компетенции Canale и Swain дискурсивная компетенция связана со способностью объединять отдельные высказывания в смысловое целое и обеспечивать отношения связности между ними [1]. В дальнейшем содержание данного понятия было расширено: дискурсивная организация стала рассматриваться вместе с прагматическими, социокультурными и стратегическими аспектами общения. В модели Celce-Murcia, Dörnyei и Thurrell дискурсивная компетенция занимает самостоятельное место наряду с лингвистической, социокультурной, акциональной и стратегической компетенциями [2]. Подобное понимание особенно важно для РКИ, поскольку иностранный учащийся должен овладеть не только русской грамматикой и лексикой, но и способами организации русскоязычного высказывания. Для более точного определения структуры дискурсивной компетенции существенное значение имеет модель Bachman и Palmer, в которой языковая способность рассматривается через взаимосвязь организационной и прагматической компетенций, а также стратегических ресурсов учащегося [3]. В таком подходе успешное высказывание зависит не только от правильности языкового оформления, но и от способности соотнести языковые средства с конкретной коммуникативной задачей. Для РКИ это особенно заметно при переходе от учебных упражнений к естественной коммуникации: учащемуся необходимо

понимать, когда следует использовать нейтральную конструкцию, когда допустима разговорная форма, как выразить просьбу, несогласие, аргумент, оценку или объяснение без нарушения коммуникативных норм.

Российская методическая традиция предлагает более конкретное рассмотрение дискурсивной компетенции применительно к обучению РКИ. Л. Б. Волкова связывает данное понятие с триадой «дискурс — дискурсивное мышление — дискурсивная компетенция» и выделяет в её структуре формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты [4]. Такое членение имеет практическое значение: учащийся должен не просто соединять предложения, а уметь логически развивать мысль, выбирать соответствующий стиль и строить текст с учетом его жанровой принадлежности. В исследованиях И. М. Вознесенской, И. А. Гончар, Д. В. Колесовой, Т. И. Поповой, К. А. Роговой и О. В. Хорохординой дискурсивная компетенция иностранного учащегося описывается через способность создавать и понимать типовые устные и письменные тексты в различных сферах деятельности; для уровня B2 авторы выделяют, в частности, личную, учебную, профессиональную, общественную и другие сферы общения [5]. Это показывает, что содержание дискурсивной компетенции непосредственно связано с системой речевых жанров и коммуникативных ситуаций.

МЕТОДЫ

В исследовании использовался теоретико-аналитический метод, позволивший сопоставить определения дискурсивной компетенции, представленные в зарубежной и российской лингводидактике. Были рассмотрены публикации по теории коммуникативной компетенции, методике преподавания иностранных языков, обучению РКИ и оцениванию иноязычной речи. Дополнительно анализировались эмпирические исследования, в которых дискурсивная компетенция операционализируется через конкретные параметры

письменной и устной речи. Особое внимание уделялось работам, опубликованным в международных рецензируемых журналах, включая исследования, представленные в Scopus, а также российским публикациям по методике РКИ. Сопоставительный анализ позволил выявить повторяющиеся признаки дискурсивной компетенции и отделить собственно языковую правильность от способности организовывать дискурс. При определении критериев сформированности учитывались наблюдаемые характеристики речевого продукта: развитие темы, глобальная и локальная связность, использование логических средств связи, учёт адресата, структура текста, жанровая организация и соответствие коммуникативной цели.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ научных подходов показывает, что дискурсивную компетенцию целесообразно понимать как комплексную способность учащегося создавать, воспринимать и интерпретировать устные и письменные высказывания, организованные в соответствии с коммуникативной целью, ситуацией, жанром и нормами изучаемого языка. При этом она не сводится к механическому использованию союзов, местоимений или других средств когезии. Современные исследования письменной речи демонстрируют, что учащийся может достаточно активно использовать формальные средства связи, но одновременно испытывать трудности с построением общей смысловой структуры текста. В исследовании Y. Wang и Q. Xie дискурсивная компетенция была операционализирована через пять компонентов: развитие темы, глобальную когерентность, локальную когерентность, логические связки и взаимодействие автора с читателем [6]. В исследовании 108 студенческих работ авторы обнаружили, что учащиеся сравнительно лучше использовали логические связки, тогда как более серьезные затруднения наблюдались при развитии темы, формировании глобальной когерентности и взаимодействии с адресатом [7]. Следовательно, оценивание

дискурсивной компетенции только по количеству связующих элементов может дать неполную картину. Исследование письменных работ учащихся начального этапа обучения английскому языку как иностранному также показало, что глобальная когерентность может оставаться общей проблемой даже тогда, когда отдельные предложения построены грамматически корректно [8]. Этот результат важен и для РКИ: правильность предложения не гарантирует правильности дискурса. Иными словами, учащийся может знать русские грамматические модели, но испытывать затруднения при переходе от одного смыслового блока к другому, при формулировании основной мысли или при завершении текста. Для обучения РКИ особое значение имеет жанровый аспект. Н. А. Костюк показывает, что даже упражнение на соответствие может быть преобразовано таким образом, чтобы работать не только на усвоение языковой формы, но и на формально-логический компонент дискурсивной компетенции [9]. Следовательно, формирование ДК может происходить непосредственно в рамках традиционных языковых упражнений, если они ориентированы на установление смысловых отношений между элементами текста. При этом речевой материал должен постепенно переходить от отдельных предложений к микротексту, затем к развернутому высказыванию и полноценному речевому жанру. Современные исследования также подтверждают необходимость включения прагматического и интеракционального компонентов. В исследовании P. Pun, S. Tan и X. Li, посвящённом письменным исследовательским текстам школьников, в качестве параметров дискурсивной компетенции рассматривались организация информационного потока, выражение позиции автора, взаимодействие с читателем и владение структурой дискурса [10]. Полученные результаты показали неодинаковую степень сформированности этих параметров: например, элементы взаимодействия с читателем встречались в ограниченном объеме, а точность отдельных компонентов существенно различалась. Для РКИ это означает, что

учащегося необходимо обучать не только «правильно писать», но и учитывать, для кого создается текст и какую реакцию он должен вызвать. В устной речи критерии дискурсивной компетенции также выходят за пределы грамматической правильности. Исследования устного взаимодействия показывают значимость структуры ответа, логического развития содержания, управления темой и способности поддерживать коммуникативное взаимодействие. В частности, исследования оценивания устных дебатов рассматривают дискурсивную компетенцию через способность учащихся участвовать в определенном речевом жанре, соблюдать его организационные и интеракциональные требования [11]. Более новые исследования L2-устной речи дополнительно связывают дискурсивную адекватность с когерентностью и особенностями языкового оформления повествования [12].

Таким образом, на основе сопоставления рассмотренных работ критерии сформированности дискурсивной компетенции в РКИ можно представить через пять взаимосвязанных групп показателей. Первый критерий — содержательно-логический: учащийся способен сформулировать тему, основную мысль, последовательно развивать содержание и завершать высказывание. Второй — когезивно-когерентный: предложения и смысловые части текста связаны между собой, а переходы между ними понятны адресату. Третий — жанрово-стилистический: учащийся выбирает языковые средства в соответствии с типом текста, сферой общения и коммуникативной ситуацией. Четвертый — прагматический: высказывание соответствует цели общения, предполагаемому адресату и социальным условиям коммуникации. Пятый — интеракционально-стратегический: учащийся способен поддерживать речевое взаимодействие, уточнять информацию, переформулировать мысль и компенсировать возникающие коммуникативные затруднения.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты позволяют уточнить место дискурсивной компетенции в системе обучения РКИ. Ее нельзя рассматривать как дополнительный навык, формируемый после освоения грамматики и лексики. Скорее, она возникает на пересечении языкового знания и его функционального использования. Учащийся должен понимать, почему определенная языковая форма используется именно в данной ситуации и как изменение контекста может изменить выбор языковых средств. Поэтому формирование ДК требует работы одновременно с текстом, речевым жанром, ситуацией и коммуникативной задачей. Особенно значимым для РКИ является сочетание формально-логического и жанрово-текстового компонентов, выделяемых Л. Б. Волковой [4], с более современными параметрами оценивания, такими как развитие темы, глобальная когерентность и взаимодействие с адресатом [6; 7]. В результате дискурсивная компетенция предстает не как один изолированный навык, а как система взаимосвязанных умений. Например, письменный рассказ может быть грамматически корректным, но недостаточно дискурсивно сформированным, если события расположены бессистемно, основная тема теряется, а причинно-следственные отношения между действиями не выражены. Аналогичная ситуация возможна в устной речи: учащийся говорит достаточно много, но его ответ остается фрагментарным и плохо ориентированным на собеседника. Для определения уровня сформированности ДК целесообразно использовать не только традиционную оценку количества ошибок. Более информативным является анализ конкретного речевого продукта по нескольким параметрам. Высокий уровень характеризуется самостоятельным построением целостного высказывания, последовательным развитием темы, адекватным использованием средств связи, соблюдением жанровых норм и учетом адресата. Средний уровень проявляется в относительно последовательном построении текста при наличии отдельных нарушений логики, когерентности или стилистической уместности.

Низкий уровень характеризуется фрагментарностью, трудностями в развитии темы, преобладанием отдельных предложений над цельным текстом и слабой ориентацией на коммуникативную ситуацию. Такая система согласуется с современными диагностическими подходами, в которых дискурсивные умения оцениваются по наблюдаемым параметрам, а не только по общей языковой правильности [7; 8]. Для методики РКИ это имеет вполне конкретное следствие: задания должны требовать от учащегося не воспроизведения готового текста, а его самостоятельной организации. Эффективными могут быть задания на продолжение текста, восстановление логической последовательности, преобразование текста из одного жанра в другой, аргументацию, написание сообщения определенному адресату, участие в диалоге или обсуждении. Важно и то, что такие задания должны усложняться постепенно. Сначала учащийся устанавливает связь между двумя-тремя высказываниями, затем организует микротекст, после чего переходит к полноценному монологу или письменному жанру. Такой путь позволяет связать языковую форму с реальным речевым действием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ показывает, что дискурсивная компетенция в обучении РКИ представляет собой многокомпонентное образование, включающее способность логически и связно организовывать содержание, использовать средства когезии и когерентности, соблюдать жанрово-стилистические нормы, учитывать коммуникативную ситуацию и адресата, а также применять стратегии поддержания речевого взаимодействия. Российские исследования РКИ акцентируют формально-логическую, функционально-стилистическую и жанрово-текстовую стороны ДК, тогда как современные международные исследования дополняют эту модель параметрами развития темы, глобальной и локальной когерентности, взаимодействия автора с адресатом и структурной

организации дискурса. Поэтому диагностика сформированности дискурсивной компетенции должна быть комплексной. Оцениваться должен не отдельный набор грамматических или лексических единиц, а способность учащегося создавать целостное и коммуникативно уместное высказывание. Для РКИ особенно перспективным является объединение жанрового, текстового, прагматического и когнитивно-стратегического подходов, поскольку именно их взаимодействие позволяет перейти от формального владения русским языком к полноценному речевому действию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

2. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics, 6(2), 5–35.

3. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford University Press.

4. Волкова, Л. Б. (2018). Дискурсивная компетенция: содержание, структура и основы формирования. Вопросы когнитивной лингвистики, 1, 5–11.

5. Вознесенская, И. М., Гончар, И. А., Колесова, Д. В., Попова, Т. И., Рогова, К. А., & Хорохордина, О. В. (2019). Рамки дискурсивной компетенции: ТРКИ-2. В Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (с. 940–945). МАПРЯЛ.

6. Wang, Y., & Xie, Q. (2022). Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing. Assessing Writing, 53, 100641. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100641

7. Wang, Y., & Xie, Q. (2022). Diagnostic assessment of novice EFL learners' discourse competence in academic writing: A case study. Language Testing in Asia, 12, Article 47. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00197-y

8. Pavičić Takač, V. (2012). Exploring some aspects of foreign language learners' discourse competence. Journal of Foreign Language Teaching, 9, 1–12.

9. Костюк, Н. А. (2022). Расширение диапазона возможностей упражнения на соответствие как один из факторов формирования дискурсивной компетенции на уроках РКИ. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 15(1). https://doi.org/10.30853/phil20220009

10. Pun, J., Tan, S., & Li, X. (2024). Discourse competence in Hong Kong secondary students' disciplinary research writing. Assessing Writing, 61, 100872. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100872

11. García-Balsas, M., & López-Ferrero, C. (2022). Oral debates in Spanish as an additional language classroom: Assessment criteria to improve student performance. Porta Linguarum, 39. https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23533

12. Lin, Y.-L., Tsai, Y.-C., & Hsieh, C.-Y. C. (2024). Discourse competence across band scores: An analysis of speaking performance in the General English Proficiency Test. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 62(4), 1719–1746. https://doi.org/10.1515/iral-2022-0154

13. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

14. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.

15. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). Language assessment in practice. Oxford University Press.

16. Van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning. Council of Europe.

17. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman.

18. Hyland, K. (2008). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. University of Michigan Press.

19. Soloviova, N., Salata, I., & Sorochan, L. (2023). Formation of discourse competence through literary discourse interpretation in foreign language teaching. Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University, 25. https://doi.org/10.31812/filstd.v25i.8151

20. Kimura, D. (2024). Discourse, competence, and second language acquisition research. In The Routledge handbook of second language acquisition and discourse (pp. 353–366). Routledge.

21. Jiang, T., & Yang, Y. (2026). Linguistic correlates of coherence in L2 narrative speech: A mixed-methods approach. Applied Linguistics. https://doi.org/10.1093/applin/amag008

22. García-Balsas, M., & López-Ferrero, C. (2022). Oral debates in Spanish as an additional language classroom: Assessment criteria to improve student performance. Porta Linguarum, 39.