

УДК 37.0913

А. В. Коньшева

*доцент кафедры профессионально ориентированной английской речи
Белорусского государственного экономического университета,
кандидат педагогических наук, доцент*

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме формирования языковой компетенции студентов неязыковых специальностей. В ней обосновывается оправданность введения термина «лексико-грамматический компонент языковой компетенции». Значимость этой составляющей резко возросла в условиях перехода от знаниецентричной к компетентностной модели образования.

Социальный заказ современного общества предъявляет достаточно серьезные требования к владению иностранными языками специалистов любого профиля. Особенно эта проблема касается сегодня выпускников неязыковых специальностей. В требованиях излагается идея о том, что специалист должен свободно участвовать в диалоге культур, проявляя свои умения понимать и реагировать на любую речевую ситуацию.

Под этим понимается, что любому обществу нужны не просто специалисты с высшим образованием, а образованные на самом высоком уровне, конкурентоспособные специалисты, которые смогут без всяких проблем вести переговоры с иностранными партнерами на любом уровне.

В настоящее время в вузовской системе языкового образования, в частности в неязыковых вузах, где компетентностный подход уже прочно завоевал свои позиции, активно ведется работа по формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является языковая компетенция (далее — ЯК), которая по праву считается основополагающим компонентом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. Она представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику, фонетику, и готовность пользоваться ими в устном и письменном общении.

Традиционная интерпретация сущности ЯК позволяет представить ее как некоторую совокупность определенных элементов, находящихся во взаимосвязи. Языковая компетенция в понимании Н. О. Епихиной представляется как совокупность знаний, умений, навыков, которые студент реализует в процессе деятельности, т. е. общения, и способности перерабатывать информацию в соот-

ветствии с личностными коммуникативными задачами [1, с. 5]. Н. Н. Прудникова определяет ЯК «как совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, которые позволяют строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации» [2, с. 8].

Известный российский ученый в области обучения иностранному языку Р. П. Мильруд тоже внес свой вклад в определение ЯК. В его понимании ЯК — это «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте» [3, с. 11].

Также над этой проблемой работала и И. В. Михалкина. Она определяет ЯК как «базисный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий знание категорий и единиц языка на всех уровнях» [4, с. 7]. Причем ею рассматриваются не только фонетический, лексический и грамматический, но и словообразовательный, морфологический, синтаксический и текстовый уровни. В данном исследовании отмечается необходимость знания правил оперирования языковыми единицами для собственного высказывания и их понимания на разных ступенях общения.

В качестве методологической основы при определении сущности ЯК единогласно используются идеи, которые раскрывают такие важные для феномена компетенции понятия, как «способность к языку», «знание языка», «реализация языка в речи» (Т. М. Дридзе, Ю. Н. Караулов, Н. Хомский и др.).

Исследуя вопрос о путях и средствах обогащения ЯК студентов в образовательном процессе вуза, Н. О. Епихина опиралась на идеи Р. Белла о ЯК как о врожденном знании, присущем идеальному говорящему или слушающему, а также на идеи К. Дуайе о компонентах ЯК в виде говорения, письма, аудирования, чтения наряду с идеями о языковой грамотности.

Проведенный нами анализ научных взглядов ученых, связанный с интерпретацией ЯК, дал возможность утверждать, что нет единого мнения в понимании структуры и содержания ЯК, так как каждый, кто занимался данным вопросом, в своем исследовании уделяет внимание только значимой стороне собственной научной области (например, встречаются такие определения, как «идеальное знание о языке», «способность усваивать любую языковую систему», «овладение лексической стороной языка» и т. д.). Но тем не менее существующие разногласия в научном определении как структуры, так и содержания интересующего нас понятия сходятся в одном: основополагающим элементом ЯК является знание изучаемого языка и, соответственно, умение использовать его языковые средства.

Если интерпретировать ЯК как некое качество, которым обладает личность, то Н. О. Епихина определяет данную компетенцию как ресурсное каче-

ство, обеспечивающее особый тип организации знаний и опыта личности, которые выступают в качестве основы для принятия эффективных решений. По мнению Е. В. Фроловой, это качество заключается «в профессионально ориентированном интеллекте и проявляется в умении привлечения и соотнесения профессиональных филологических знаний применительно к предмету осмысления» [5, с. 12]. При этом речь идет о метаязыковом и терминологическом аспектах, характеризующих содержание рассматриваемой компетенции.

Характерологическими чертами ЯК выступают интеллектуальный, эмоционально-личностный и регулятивно-поведенческий аспекты, а технология ее формирования и развития характеризуется уровневостью. В частности, учеными рассматриваются четыре уровня формирования ЯК. По нашему мнению, такой подход сохраняет свою актуальность в ситуации языковой подготовки студентов неязыкового профиля, а предлагаемые уровни могут быть скорректированы в зависимости от специфики образовательной ситуации в направлении диверсификации образования.

Рассмотрим подробнее вышеуказанные уровни:

1. Первый уровень определяется знаниями лексического, грамматического и синтаксического аспектов языка, которые, как известно, рассматриваются как самостоятельные уровни языка как системы знаков.

2. Второй уровень представляет собой осмысление и понимание внутриуровневых отношений между элементами каждого уровня языка.

3. Третий уровень выглядит как осмысление межуровневых отношений между единицами языка.

4. Четвертый уровень выступает как осмысление сути языковых явлений.

Языковая компетенция выполняет ряд функций. Их анализирует в основном Н. О. Епихина, которая указывает на профессионально-культурную функцию, обеспечивающую становление личности как носителя профессиональной и коммуникативной культуры. Проблемой функций в составе ЯК также занималась Н. Н. Прудникова. Она выделяет функцию потенциала лингвистических (языковедческих) знаний человека.

Анализ определений ЯК показал, что при рассмотрении феномена этой компетенции наибольшее внимание уделяется именно лексико-грамматической, а не фонологической стороне иноязычной речи. Выделение части из целого носит условный характер и оправдано теоретическими целями всестороннего изучения предмета исследования.

Н. Хомский рассматривает ЯК как «систему врожденного представления о грамматике языка, свойственную человеку как биологическому виду вне зависимости от опыта и среды обитания и т. д.» [6, с. 24]. Он понимает язык всего

лишь как своеобразное идеальное грамматическое знание, которое можно соотносить со знанием языковой системы. Он считает это соотношение состоянием, а не процессом.

Думается, что с данным положением можно и не согласиться, так как если анализировать обучение грамматике и лексике, то достаточно сложно определить, что из этих составляющих является приоритетным. Естественно, что без знания грамматической структуры иностранного языка невозможно решать коммуникативные задачи на изучаемом языке. Но усвоение грамматической системы языка происходит, как правило, только на основе знакомой лексики. Из этого можно сделать вывод, что обучение лексике и грамматике взаимосвязано и невозможно определить, что же является более важным.

Имея достаточно большой опыт работы со студентами неязыковых специальностей, хочется отметить, что довольно часто в процессе обучения в неязыковом вузе делается крен то в сторону обучения только грамматике и выполнения большого количества грамматических упражнений на занятиях, то, наоборот, внимание уделяется планомерному заучиванию лексики и проверяется затем ее знание при переводе текстов. Но есть и другой вариант. Некоторые преподаватели считают, что необходимо формировать речевую компетентность, которая является более важной, чем языковая грамотность: при совсем небольшом запасе лексических единиц и знании только основных грамматических структур можно вполне адекватно решать любые коммуникативные задачи.

При традиционном обучении на занятиях по иностранному языку студентов учат правильно и адекватно сочетать слова друг с другом с целью получения словосочетаний, с помощью которых можно строить предложения, которые затем используются в ситуациях общения. Однако формирование умения грамотного построения словосочетаний на изучаемом языке никак не свидетельствует о том, что это даст возможность в будущем понимать высказывания людей, для которых данный язык является родным. Они свободно могут использовать в своей речи более сложные структурные конструкции, а это, в свою очередь, станет непреодолимым препятствием для понимания и успешного взаимодействия.

По нашему мнению, вышеуказанные подходы не являются эффективными и, как результат, студенты не овладевают иностранным языком в достаточной степени и не в состоянии общаться на уровне межкультурной коммуникации.

Из вышесказанного следует, что если не будет взаимного понимания в речи, то, естественно, и не будет нужного контакта для осуществления опреде-

ленных целей. Именно это дает нам основание утверждать, что при недостаточно сформированном уровне лексико-грамматического компонента ЯК возникает непреодолимый барьер, который свидетельствует о приобретении низкого уровня иноязычной коммуникативной компетенции в вузе, что является недопустимым при современных требованиях к высшему образованию.

Поэтому мы утверждаем, что лексико-грамматический компонент ЯК можно назвать базовым при формировании коммуникативной компетенции. А сформированность данного компонента приведет к успешному участию в межкультурной коммуникации.

Учеными доказано, что в процессе обучения иностранному языку в любом учебном заведении все компоненты языка должны быть в неразрывном единстве и взаимосвязи между собой:

- лексика (ее можно рассматривать как соотнесенность с языковой действительностью);
- грамматика (которая является организующим компонентом);
- фонетика (она участвует в звуковом оформлении высказывания).

И все это служит основополагающим элементом для успешного формирования речевых умений во всех видах речевой деятельности: монологической и диалогической речи, восприятию речи на слух, чтении, письме, переводе.

Нами в данной статье не рассматривается обучение фонетической стороне речи. По нашему мнению, для студентов неязыковых вузов этот аспект не является достаточно важным, так как наиболее существенным при обучении для формирования ЯК все-таки является овладение лексико-грамматической стороной языка.

Необходимо остановиться на методике обучения ЯК в неязыковом вузе и на тех упражнениях, которые возможно использовать на занятиях.

Как и в любом научном аспекте, в методике обучения иностранным языкам существует достаточное количество точек зрения на проблему комплекса упражнений (В. С. Цетлин, И. Ф. Комком, С. Ф. Шатилов и др.). Комплекс упражнений — категория объективная, связанная со спецификой изучаемого предмета. Из процесса усвоения принципиально нельзя вывести какие-то типы упражнений. Этапы усвоения предопределяют лишь возможную последовательность расположения и использования различных упражнений. Мы придерживаемся точки зрения Е. И. Пассова, который вслед за В. Д. Аракиным предложил подразделять упражнения на языковые и речевые.

В нашем случае мы будем рассматривать лексико-грамматические упражнения, которые являются языковыми, так как именно на их основе осуществляется формирование ЯК.

Данные упражнения обычно являются предтекстовыми и проверяются после выполнения студентами домашнего задания.

В начале занятия по определенной теме студентам предлагается следующее упражнение, в котором располагаются новые слова, необходимые для ознакомления и запоминания: *Study your active vocabulary*. Для проверки усвоения новых слов дается упражнение. Слова размещаются в двух колонках таблицы: *Match the English words with their Russian equivalents*.

Затем предлагается упражнение, которое в основном выполняется в письменном виде: *Make up your own sentences with the new words. Try to use as many new words as possible in one sentence*. Это достаточно эффективное упражнение, так как оно развивает мышление студентов. Его можно проводить в форме игры, предупреждая заранее, что лучшим будет признан тот, кто использует большее количество новых слов в одном предложении и не сделает ошибок в грамматике. Он получит высший балл. На первых порах это не простое упражнение, так как нужно употребить как можно больше слов, при этом в предложении должен быть смысл и не должно быть ошибок. Вначале такое упражнение задается выполнить дома, а когда студенты научатся правильно составлять из новых слов только одно предложение, его можно выполнять и в аудитории без специальной подготовки, но с элементами обдумывания (2–3 минуты).

Затем предлагается: *Match these words with the definitions below*. Выносятся новые слова и к ним в разбросанном виде даются определения. Упражнение направлено на закрепление знания новых слов.

Следующее упражнение *Combine the words and word combinations in the columns with the help of preposition of and then translate them* является достаточно эффективным, так как, как известно, в английском языке не существует падежей, поэтому допускается много ошибок при построении собственного высказывания. Предлог *of* участвует в передаче родительного падежа. Он указывает на то, что что-то принадлежит кому-то или чему-то, и является наиболее употребительным в английской речи по сравнению с другими предлогами.

Студентам предлагается таблица, состоящая из двух частей, со словами. Им нужно правильно составить словосочетания и соединить предлагаемые слова предлогом *of*. Словосочетания берутся из текста, над которым будет вестись работа после выполнения предтекстовых упражнений. Данное упражнение снимает трудности при работе с текстом и дает возможность студентам избегать ошибок при построении собственных предложений.

Также можно предложить упражнение, в котором в предложениях пропущены и другие предлоги (это в случае, если у преподавателя есть цель повторить употребление предлогов).

Упражнение *Write the derivatives of the following words and then translate them* дает возможность снимать трудности при работе с текстом, так как предлагаемые слова являются простейшей формой тех, которые будут встречаться в тексте.

После работы с текстом студентам можно предложить самостоятельно составить вопросы к тексту, а также положения, которые могут быть и правильными, и неправильными, можно предложить составить план для будущего пересказа.

Все предлагаемые нами упражнения способствуют успешному формированию лексико-грамматического компонента ЯК. Правильное их выполнение будет благоприятно сказываться на развитии устной речи.

В заключение хочется отметить, что термин «языковая компетенция» первоначально появился и исследовался в лингвистике. Но с течением времени он постепенно начал проникать в методику обучения иностранным языкам. Это направление в настоящее время достаточно быстро развивается и обогащает современную методическую науку новыми знаниями, терминами, понятиями. И, соответственно, можно считать, что ключевым будет понятие «коммуникативная компетенция», одной из основополагающих составляющих которой является языковая компетенция.

1. Епихина Н. О. Обогащение языковой компетенции студентов в образовательном процессе вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2001. 20 с. [Вернуться к статье](#)

2. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2007. 22 с. [Вернуться к статье](#)

3. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–15. [Вернуться к статье](#)

4. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешне экономических связей : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2004. 21 с. [Вернуться к статье](#)

5. Фролова Е. В. Содержание, формы и реализация компьютерного обеспечения формирования языковой компетентности студентов : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Тольятти, 2007. 22 с. [Вернуться к статье](#)

6. Хомский Н. Язык и мышление. М. : МГУ, 1972. 129 с. [Вернуться к статье](#)

A. V. Konysheva

Formation of the linguistic competence of students of non-linguistic specialties

In the article the lexico-grammatical component of language competence is considered not in isolation, but in a complex, because if the basis of learning is a functional approach, then for specific speech functions the selection of grammatical structures and their lexical filling occurs in unity. We do not consider grammatical and lexical units separately, as they are difficult to be separated as part of a functional approach. This component of language competence is seen as an integral community of lexical and grammatical units of language, where a change in one of the components (lexical or grammatical) leads to a change in the other in functionally-conditioned context.