

## МЕТОДИКА

УДК 37.0913

### К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА*  
(Белорусский государственный экономический университет)

*Языковая компетенция определяется как совокупность языковых знаний, умений и навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычное общение устно и письменно в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в пределах определенных сфер и ситуаций общения и способствует развитию языковых и речевых способностей студентов неязыковых специальностей.*

*Лексико-грамматический компонент языковой компетенции рассматривается не изолированно, а в комплексе, поскольку если в основе обучения лежит функциональный подход, то для конкретных речевых функций отбор грамматических структур и их лексического наполнения происходит в единстве. В данном случае и лексика, и грамматика выступают скорее как единицы речи, чем как единицы языка. Грамматические и лексические единицы отдельно не рассматриваются, поскольку в рамках функционального подхода их трудно разделить.*

**Ключевые слова:** *языковая компетенция, лексико-грамматический компонент, функциональный подход, обучение, упражнения.*

**Введение.** Современное развитие интеграционных процессов в европейском образовательном пространстве неизбежно влечет за собой изменения требований к системе обучения в вузах. И особые требования предъявляются к владению иностранным языком, основными составляющими изучаемого языка, к характеру отношения к этой системе в различных учебных заведениях. Социальный заказ в системе языкового образования сегодня предполагает формирование гибкого, адаптивного профессионала, способного эффективно участвовать в диалоге культур, мобилизуя свои языковые знания, навыки и умения в любой речевой ситуации. Иными словами, обществу нужны высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком и способные вступить в профессиональную интеркоммуникацию.

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.

**Основная часть.** В настоящее время в вузовской системе языкового образования, в частности, в неязыковых вузах, где компетентный подход уже прочно завоевал свои позиции, активно ведется работа по формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих в процессе обучения иностранному языку студентов. Их содержание, функционирование и условия формирования анализируются в работах Н.И. Снытниковой, И.И. Опешанской, Г.К. Пендюховой, Т.Н. Крепкой, Л.К. Бободжановой, З.П. Пенской, К.И. Кубачевой, О.А. Каплун, Е.П. Потеряевой и других исследователей, занимающихся проблемами иноязычной подготовки студентов-нелингвистов.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является языковая компетенция (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.

Вопросы, связанные с определением содержания понятия «языковая компетенция» и выявлением ее структуры, получили наибольшее освещение в исследованиях Е.Ф. Божович, И.Н. Горелова, Н.О. Епихиной, Н.Н. Прудниковой, И.В. Михалкиной, Е.В. Фроловой и др.

Традиционная интерпретация сущности ЯК позволяет рассматривать 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 соответствии с личностными коммуникативными задачами [1, с. 5]. Согласно Н.Н. Прудниковой, ЯК – «совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, которые позволяют строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации» [2, с. 8].

Достаточно интересным является определение В.Г. Асеева, который сформулировал его следующим образом: «Языковая компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [3, с. 140].

По мнению известного российского ученого в области обучения иностранному языку Р.П. Мильруда, это «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте» [4, с. 11].

И.В. Михалкина определяет ЯК как «базисный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий знание категорий и единиц языка на всех уровнях» [5, с. 7]. Причем ею рассматриваются уровни не только фонетический, лексический и грамматический, но и словообразовательный, морфологический, синтаксический и текстовый. 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 единодушно 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.).

Проанализировав приведенные выше дефиниции ЯК и их особенности, можно сделать вывод, что они либо ярко выражены, либо представлены в слишком обобщенной форме, или содержат разный и несопоставимый перечень компонентов содержания. Однако нельзя утверждать, что данные взгляды на определение компонентов содержания ошибочны или некорректны. Напротив, каждый из них с разной точностью отражают те или иные аспекты понятия «языковая компетенция», несмотря на то, что не достигают того охвата, который позволил бы осветить все ключевые стороны этого многоаспектного понятия.

Исходя из вышесказанного, нами были выделены структурные компоненты ЯК.

Первым компонентом ЯК являются *знания*: знания о системе языка (фонетической, лексической и грамматической) и знание правил функционирования языковых явлений с учетом их речевых, а не только формально языковых функций.

Второй компонент ЯК – *навыки*: навыки автоматического правильного выбора и употребления языковых явлений в речи в соответствии с ситуацией общения и целями коммуникации, а также навыки узнавания и понимания языковых явлений в письменной и устной речи. Следует заметить, что языковые знания являются ориентировочной основой для формирования речевых навыков, которые входят автоматизированным компонентом в структуру умений в различных видах речевой деятельности.

Третьим компонентом ЯК назовем *умения* осознанно пользоваться языковыми знаниями и навыками в различных видах речевой деятельности с учетом специфики ситуации реального общения на иностранном языке.

Исследуя вопрос о путях и средствах обогащения ЯК студентов в образовательном процессе вуза, Н.О. Епихина опиралась на идеи Р. Белла о ЯК как врожденном знании, присущем идеальному говорящему или слушающему [6], а также идеи К. Дуайе о компонентах ЯК в виде говорения, письма, аудирования, чтения наряду с идеями о языковой грамотности [7].

Проведенный нами анализ научных взглядов ученых, связанный с интерпретацией ЯК, позволил утверждать, что нет единого мнения в понимании структуры и содержания ЯК, т.к. 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 качество, обеспечивающее особый тип организации знаний и опыта личности, которые выступают в качестве основы для принятия эффективных решений. Это качество, по мнению Е.В. Фроловой, заключается «в профессионально-ориентированном интеллекте и проявляется в умении привлечения и соотнесения профессиональных филологических знаний применительно к предмету осмысления» [8, с. 12]. При этом речь идет о метаязыковом и терминологическом аспектах, характеризующих содержание рассматриваемой компетенции.

Характерологическими чертами ЯК выступают следующие аспекты:

- интеллектуальный;
- эмоционально-личностный;
- регулятивно-поведенческий.

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.

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

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

Третий уровень выглядит как осмысление межуровневых отношений между единицами языка.

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.

Таким образом, при рассмотрении феномена ЯК 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.

Хотя 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.» [9, с. 24]. Он понимает язык всего лишь как своеобразное идеальное грамматическое знание, которое можно соотносить со знанием языковой системы, и считает это соотношением состоянием, а не процессом.

Думается, что с данным положением можно и не согласиться, т.к. 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. Таким образом, обучение лексике и грамматике взаимосвязано и невозможно определить, что же является более важным.

Имея большой опыт преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей, хочется отметить, что достаточно часто в процессе обучения в неязыковом вузе делается акцент на 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 важнее языковой грамотности: при совсем небольшом запасе лексических единиц и знания 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.

В «живой» речи грамматическое и лексическое нерасторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла, это является основой любой речевой деятельности. И при обучении языку эти аспекты органично связаны. Важно отдать должное специфике каждого аспекта, выявить и использовать его особый вклад в целостную коммуникативно-ориентированную систему обу-

чения. Роль лексики для овладения иностранными языками никак не менее значима, чем грамматики. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую.

Владение словом – важнейшая предпосылка говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно; здесь не меньшую роль выполняет владение связями слова и образование на их основе словосочетания.

Формирование лексического и грамматического навыков и их совершенствование неразрывно связаны. Нельзя развивать лексический навык в отрыве от грамматического, т.к. любое высказывание, в котором употребляются новые лексические единицы, мы правильно оформляем грамматически. Закрепление лексического и грамматического навыков идет при работе над текстом, в монологе, при чтении, письме, аудировании, т.е. во всех видах речевой деятельности.

Из вышесказанного следует, что именно это дает нам основание утверждать, что при недостаточно сформированном уровне лексико-грамматического компонента ЯК возникает непреодолимый барьер при общении с зарубежными коллегами, который свидетельствует о приобретении низкого уровня иноязычной коммуникативной компетенции в вузе, что недопустимо 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 соотношенность 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. Но, по нашему мнению, для студентов вузов этот аспект не является достаточно важным, т.к. для формирования ЯК все-таки наиболее существенным при обучении иностранному языку в неязыковом вузе является овладение лексико-грамматической стороной языка.

Не заявляя категорично о приоритете лексико-грамматических навыков над слухопроизносительными, мы считаем, что с психолингвистической точки зрения, овладение лексико-грамматической стороной языка является решающим для формирования ЯК.

При формировании лексико-грамматического компонента ЯК необходимо уделять внимание не только формальной стороне лексико-грамматического навыка, которая отвечает за правильное лексико-грамматическое оформление структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование лексико-грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Однако, как показал анализ учебников по английскому языку, используемых в неязыковых вузах, функциональный подход к тренировке лексико-грамматического материала не имеет широкого применения. Предлагаемые тренировочные упражнения могут не соотноситься с тематикой и проблематикой, ситуациями и речевыми задачами учебного общения, а также языковым материалом текстов учебника.

В данной статье исследование лексико-грамматического компонента ЯК рассматривается не изолированно, а в комплексе, поскольку если в основе обучения лежит функциональный подход, то для конкретных речевых функций отбор грамматических структур и их лексического наполнения происходит в единстве. В данном случае и лексика, и грамматика выступают скорее как единицы речи, чем как единицы языка. Мы не рассматриваем отдельно грамматические и лексические единицы, поскольку в рамках функционального подхода их трудно разделить.

В контексте нашего исследования лексико-грамматический компонент ЯК рассматривается как *интегральная общность лексических и грамматических единиц языка, где изменение одной из составляющих (лексической или грамматической) приводит к изменению другой в функционально-обусловленном контексте.*

В структуру данного компонента ЯК входят *лексико-грамматические знания, навыки и умения.* Под лексико-грамматическими знаниями мы понимаем совокупность языковых знаний в области лексики и грамматики изучаемого языка и правил оперирования ими в процессе общения. Под лексико-грамматическими навыками предлагаем понимать синтезированное действие по узнаванию и пониманию лексико-грамматических единиц языка в письменном и устном тексте и синтезированное действие по

выбору нужных лексико-грамматических единиц языка, адекватных коммуникативной задаче (или ситуации общения), и их правильному использованию в соответствии с нормами данного языка. Лексико-грамматические умения определяем как способность осуществлять речевые умения в условиях решения условно-коммуникативных и реально-коммуникативных задач на основе приобретенных лексико-грамматических знаний и сформированных лексико-грамматических навыков.

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

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. Комков, 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, т.к. 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*. 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, развивающее 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, т.к. 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*. Известно, в английском языке не существует падежей, поэтому этот факт и вызывает 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, в которой располагаются слова. Студентам 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, т.к. предлагаемые слова для подстановки производных являются простейшей формой тех, которые будут встречаться в тексте (а встречаться будут именно производные).

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

**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. Языковая компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексиче-

ском, синтаксическом. Студент обладает ЯК, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. Важность ЯК определяется не столько требованиями к языковой грамотности речи, сколько ее потенциальным влиянием на готовность к пониманию иноязычной речи в пределах обусловленной программными документами тематики и проблематики общения. Таким образом, нельзя научиться правильно изъясняться на любом иностранном языке, если не овладеть грамматикой и лексикой изучаемого языка на должном уровне, т.к. только в этом случае студент уже может самостоятельно анализировать и соотносить грамматические системы языков, их лексический состав и т.д.

И, соответственно, можно с уверенностью утверждать, что языковая компетенция является основополагающим компонентом коммуникативной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Епихина, Н.О. Обогащение языковой компетенции студентов в образовательном процессе вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.О. Епихина. – Красноярск, 2001. – 20 с.
2. Прудникова, Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Н. Прудникова. – Саратов, 2007. – 22 с.
3. Асеев, В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск : ИГПИ, 1989. – 194 с.
4. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
5. Михалкина, И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешне экономических связей : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Михалкина. – М., 2004. – 21 с.
6. Белл, Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы и проблемы / Р.Т. Белл. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 320 с.
7. Дуайе, П. Проблема обучения лексике / П. Дуайе. – М. : Прогресс, 1967. – 440 с.
8. Фролова, Е.В. Содержание, формы и реализация компьютерного обеспечения формирования языковой компетентности студентов : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Е.В. Фролова. – Тольятти, 2007. – 22 с.
9. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 129 с.

Поступила 20.03.2020

#### TO THE QUESTION OF FORMING LANGUAGE COMPETENCE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALITIES

A. KONYSHEVA

*In the article, language competence is defined as a set of language knowledge, skills and habits, which allow to fulfill foreign language communication orally and in writing in accordance with the language norms of the language studied within certain areas and communication situations and promotes the development of language and speech abilities of non-language students.*

*The lexico-grammatical component of language competence is considered not in isolation, but in a complex, because if the training is based on a functional approach, then for specific speech functions the selection of grammatical structures and their lexical filling occurs in unity. In this case, both vocabulary and grammar act more as units of speech than as units of language. The article does not consider grammatical and lexical units separately because they are difficult to separate into parts in the frames of a functional approach.*

**Keywords:** language competence, lexico-grammatical component, functional approach, teaching, exercises.