

## Понятие грамматической компетенции как цели формирования в языковом вузе Сычева О. В.

*Сычева Оксана Валерьевна / Sycheva Oksana Valerievna – магистр,  
направление: педагогическое образование,  
старший преподаватель,  
кафедра иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, факультет лингвистики,  
Вятский государственный университет, г. Киров*

**Аннотация:** в статье рассматривается понятие образовательной компетенции, компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции и содержание обучения грамматической стороне речи. Целью является определить роль и место грамматической компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции и дать ее определение.

**Ключевые слова:** образовательная компетенция, иноязычная грамматическая компетенция, содержание обучения грамматической стороне речи, грамматическая компетенция.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования указано, что будущие учителя иностранного языка должны приобрести ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые формируются в рамках предметов базовой части общепрофессионального цикла [1, с. 5-8], а также овладеть специальными компетенциями, формирование которых происходит при изучении языковых дисциплин, относящихся к вариативной части профессионального цикла.

Нас особо будут интересовать специальные компетенции будущего учителя иностранного языка, каковыми в соответствии с Основной образовательной программой являются:

- владение навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке;
- способность использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке;
- умение выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка [2, с. 8].

Все перечисленные компоненты входят в содержание иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) как цели обучения иностранным языкам в языковом вузе. Прежде, чем рассмотреть данное понятие, покажем место ИКК в структуре образовательных компетенций, выделенных А. В. Хуторским.

По его мнению, «образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [3]. Все перечисленные компоненты лежат в основе способности обучающихся выполнять личностно и социально значимую продуктивную деятельность (в нашем случае иноязычную речевую деятельность). Именно так мы будем понимать образовательную компетенцию в рамках данного исследования.

Названный автор предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, которые имеют конкретное описание и могут быть сформированы в рамках учебных предметов.

Ключевыми образовательными компетенциями являются ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования. Из приведенного списка видно, что коммуникативная компетенция, с одной стороны, – одна из ключевых образовательных компетенций. С другой стороны, согласно современной концепции обучения иностранным языкам она является приоритетной целью иноязычного образования и поэтому входит в группу предметных компетенций.

В работах российских и зарубежных ученых (И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. Д. Гальскова, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Н. Щукин, С. Брамфит) ИКК трактуется по-разному. Одними она понимается как «умение использовать лингвистическую систему сообразно и эффективно» [4]. Другими ИКК также определяется, как «способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [5, с. 43]. Термин «коммуникативная компетенция» в научный обиход отечественной лингводидактики был введен М. Н. Вятютневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию 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» [6, с. 45].

Также под коммуникативной компетенцией понимают «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [7, с. 140]. В свою очередь, по определению Н. Д. Гальсковой ИКК представляет собой «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [8, с. 19]. По мнению И. Л. Бим, ИКК – способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [9, с. 159]. Для нашего исследования во всех определениях понятия ИКК важным является то, что это способность и реальная готовность обучающихся осуществлять иноязычное общение с носителями иностранного языка в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых они придерживаются.

Далее рассмотрим компонентный состав ИКК с целью выявления места и роли грамматической компетенции в ее структуре. Как известно, ИКК состоит из ряда субкомпетенций, количество и содержание которых варьируются в разных источниках. Так, структура данной компетенции в Европейской системе уровней владения иностранным языком [10, с. 108] включает лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции. М. Канейл и М. Суэйн [11] выделяют грамматическую (иногда называемую лингвистической), дискурсивную, социолингвистическую и стратегическую компетенции. Н. И. Гез говорит о вербально-когнитивной, лингвистической, вербально-коммуникативной и метакоммуникативной компетенциях как составляющих ИКК [12, с. 18].

Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова предлагают следующую классификацию субкомпетенций: лингвистическая, прагматическая, когнитивная и информативная [13, с. 13-15]. Из перечисленного можно сделать вывод, что лингвистическая (или грамматическая компетенция) является одной из основных субкомпетенций, необходимых для функционирования ИКК выпускника языкового вуза, наряду с социолингвистической, дискурсивной, стратегической и др. Поэтому ее формированию уделяется большое внимание при обучении будущих учителей иностранного языка, особенно на первом курсе.

Возникает вопрос, что же собой представляет грамматическая компетенция и какой вклад в ИКК она вносит? Согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком, грамматическая компетенция – это знание грамматических средств языка и умение их использовать. Данное определение, по нашему мнению, не отражает всех сторон понятия образовательной компетенции, в частности, здесь не идет речь о способности осуществлять социально значимую продуктивную деятельность. По определению М. Канейла и М. Суэйна, грамматическая компетенция включает знание лексических единиц и правил морфологии, синтаксиса, семантику предложения и фонологию [11]. В этом определении, как мы видим, упомянуты только знания различных правил, которые сами по себе, вне связи с навыками и умениями не могут обеспечить обучающимся способность осуществлять иноязычную речевую деятельность. К тому же, знание лексических единиц не является ключевым в грамматической компетенции.

Н. И. Гез определяет лингвистическую компетенцию как способность принимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения [12, с. 18]. В данном определении, во-первых, не разграничены лексические и грамматические навыки, а во-вторых, в нем названная способность «оторвана» от сферы ее применения, а именно от иноязычной речевой деятельности, которая, по мнению А. В. Хуторского, должна быть лично и социально значимой.

Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова определяют лингвистическую субкомпетенцию как готовность использовать иностранный язык в качестве орудия речемыслительной деятельности [13, с. 13-15], но упускают из виду ключевые, на наш взгляд, понятия знаний, умений, навыков и опыта иноязычной речевой деятельности, без которых понятие компетенции будет неполным.

Как видим, все перечисленные определения грамматической компетенции не в полной мере отражают базовое определение самого понятия образовательной компетенции, приведенное выше, с одной стороны, а с другой, по разному трактуют ее структуру и содержание. Для того, чтобы дать более точное и полное определение грамматической компетенции, рассмотрим, что же обучающиеся должны освоить в ходе обучения грамматической стороне иноязычной речевой деятельности, иными словами, каково содержание обучения грамматической стороне речи.

По мнению А. Н. Шамова [14, с. 90], под содержанием обучения грамматической стороне речи «понимают все то, на основе чего происходит развитие грамматических навыков». Автор выделяет три

компонента в содержании обучения грамматической стороне иноязычной речи: лингвистический, психологический и методологический. Рассмотрим содержание обучения грамматической стороне иноязычной речи в рамках каждого компонента.

Лингвистический компонент включает, во-первых, грамматический минимум, который представляет собой определенный набор грамматических явлений (грамматические формы, структуры, правила изменения слов и соединения их в предложения), предназначенных для правильного оформления речи, как с точки зрения морфологии, так и с точки зрения синтаксиса. Во-вторых, сюда же входят грамматические правила, содержащие «определенный перечень дифференциальных признаков грамматического явления, характеризующих его особенности и последовательность реализации данных в устном и письменном общении». Иными словами, грамматические правила содержат информацию о формальных признаках грамматического явления, его значении (семантических особенностях), функции в речевом контексте и особенностях его употребления [8, с. 313].

Все части лингвистического компонента составляют грамматические знания, которые дают возможность изучающему иностранный язык глубже понять специфику грамматического явления и действовать сознательно при усвоении грамматического материала и продуцировании речевых произведений.

Психологический компонент содержания обучения грамматической стороне иноязычной речи включает продуктивные и рецептивные грамматические навыки, которые совместно с фонетическими и лексическими лежат в основе умения осуществлять иноязычную речевую деятельность (РД). Кроме того, как пишет А. Н. Шапов, в него входят интересы и потребности учащихся для создания у них мотива к овладению данной стороной речи, что позволяет в дальнейшем придать речевой деятельности студента личностную значимость и смысловую ориентированность и тем самым побудить его обязательно принять участие в иноязычном общении [14, с. 90]. Продолжая логику изложения названного автора, сюда же могут входить субъектные характеристики студентов как участников учебной деятельности по овладению грамматической стороной иноязычной речи. Говоря о субъектных характеристиках студента, мы имеем в виду «необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться и нести ответственность за результаты своей деятельности» [15, с. 185].

В то же время интересы, потребности и субъектные характеристики обучающихся являются отражением социально детерминированных ситуаций, в которых протекает речевая деятельность. В связи с этим их вряд ли целесообразно включать в психологический компонент содержания обучения грамматической стороне иноязычной речи.

Опишем подробнее психологический компонент, который, как говорилось выше, включает продуктивные и рецептивные грамматические навыки. Под грамматическим навыком (ГН) подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи [16, с. 66]. Каждый ГН в отдельности рассматривается как действие в системе всей РД, которое синтезировано из относительно самостоятельных операций:

- выбор синтаксической модели, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации – операция выбора;
- морфологическое оформление речевых единиц, которыми заполняется избранная синтаксическая модель в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром – операция оформления;
- оценка адекватности выбора синтаксической модели и правильности морфологического оформления речевой единицы [17, с. 6].

Успешность речевых действий (в нашем случае грамматических действий) обеспечивает сформированность ГН. Что касается ГН студента, они должны обладать такими качествами, как автоматизированность, устойчивость и гибкость [17, с. 7-8]. Навык считается автоматизированным, если в момент совершения речевого действия внимание говорящего направлено на само действие, а не на способ его совершения, т.е. действие, выполняется автоматически, что обеспечивает его определенную скорость, целостность и плавность. Навык должен быть устойчивым, чтобы при включении изолированного грамматического явления в речь и «столкновения» его с другими грамматическими явлениями речевое действие осуществлялось правильно. Наконец, навыку нужно придать гибкость, т.е. способность включаться в новой ситуации, но на старом материале, с одной стороны, и способность навыка функционировать на основе нового речевого материала. Формированию гибкости способствуют достаточное количество ситуаций и их вариативность. Только в том случае, если ГН обладают этими качествами, они смогут обеспечить речевым умениям свойства продуктивности, динамичности и грамотности, что является основой РД обучающегося.

Методологический компонент в содержании обучения грамматической стороне речи предусматривает формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы и навыков

взаимодействия с другими студентами на всех этапах работы над грамматическим материалом. Кратко опишем данные этапы.

На этапе ознакомления происходит введение нового грамматического материала, раскрываются его формальные признаки, значение, функция в речевом контексте и особенности употребления, обеспечивается контроль понимания и первичное закрепление [8, с. 312]. Иными словами, на этапе ознакомления проходит работа над лингвистическим (т.е. знаниевым) компонентом содержания грамматической стороны иноязычной речи, когда студенты знакомятся с правилами, фиксируют теоретическую информацию в письменном виде. После обсуждения и тщательного анализа правила применяются на практике, в языковых аналитических упражнениях. Как мы видим, в вузе преобладает дедуктивный способ изучения грамматического материала: от правила к действиям по употреблению и закреплению. Причем, в ходе выполнения всех видов упражнений студентам постоянно приходится обращаться к правилам, чтобы понять свои ошибки или объяснить ошибки в употреблении того или иного грамматического явления товарищам.

На этапе формирования грамматических навыков предполагается развитие у студентов способности относительно точно воспроизводить изучаемое явление в типичных для его функционирования ситуациях за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Для этого используются различные виды условно-речевых упражнений (УРУ) – имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные [17, с. 23-24].

Наконец, на этапе совершенствования ГН происходит употребление активизируемого грамматического явления в соответствии с речевыми обстоятельствами. По мнению Ф. Ш. Мустафиной [18, с. 65], совершенствование ГН целесообразно проводить посредством актуализации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения; употребления разного типа грамматических структур в подготовленной речи; включения освоенного грамматического материала в новые ситуации, предполагающие перемежающиеся противопоставления грамматических структур и т.п.

Все изложенное говорит о необходимости владения студентами большим количеством учебных действий и взаимодействий на всех этапах обучения грамматической стороне иноязычной речи. Только в этом случае обучающиеся смогут действовать самостоятельно, т.е. автономно при овладении грамматической стороной речи.

При самостоятельной работе над грамматическим материалом студенты включаются в активную учебную деятельность на всех ее фазах, а именно, на мотивационно-ориентационной, исполнительской и контрольно-оценочной, чтобы овладеть действиями планирования, исполнения и самоконтроля. При взаимодействии с другими участниками учебного процесса, студенты вовлекаются в следующие виды взаимодействия: взаимодействие планирования с учетом целей, задач и результата РД, взаимодействие реализации плана с помощью предложенных преподавателем способов и средств для получения результата деятельности и взаимодействие текущего контроля за адекватностью и правильностью выполняемых действий [19, с. 21], т.е. овладевают взаимодействиями планирования, исполнения, само- и взаимоконтроля являются способами работы над грамматическими знаниями, навыками и умениями.

Данный компонент позволяет студенту, с одной стороны, действовать самостоятельно при построении речевых произведений, опираясь на усвоенные знания, сформированные навыки и приобретенный речевой опыт, а с другой стороны, взаимодействовать с другими студентами в процессе осуществления иноязычной речевой деятельности.

Взяв за основу определение образовательной компетенции, приведенное выше, и принимая во внимание содержание обучения грамматической стороне речи, мы предлагаем рассматривать грамматическую компетенцию как способность и готовность обучающихся понимать и создавать грамматически верные высказывания для осуществления лично значимой иноязычной речевой деятельности в разнообразных социально детерминированных ситуациях. В ее основе лежат грамматические знания, навыки и умения, а также способы работы с ними, которыми должны владеть обучающиеся как субъекты иноязычного общения и учебной деятельности по овладению им. Именно в таком понимании мы будем использовать данный феномен как одну из специальных субкомпетенций ИКК, формированию которой уделяется большое внимание при обучении студентов 1 курса языковых специальностей нашего вуза.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». Минобрнауки России, 2011. 25 с.
2. Основная образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование. Профиль подготовки Иностранный язык. Киров, 2010. С. 8.

3. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]: Интернет-журнал «Эйдос», 2005. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. Дата обращения 12.12. 2011.
4. Brumfit C. J. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University press, 1992. 166 p.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
6. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казан. гос. ун-т. филол. фак-т. Казань: Казан. Гос. Ун-т, 2004. С. 43-48.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
9. Бим И. Л. Компетентный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. М.: ИНЭК, 2007. С. 156-163.
10. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. 1993. 264 с.
11. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. II Applied Linguistics, 1980. Vol. 1, № 1.
12. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17-24.
13. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 13-15.
14. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. 253 с.
15. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.
16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
17. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Пособие для учителей немецкого языка сред. школы. М.: Просвещение, 1978. 128 с. с ил.
18. Мустафина Ф. Ш. Методика преподавания иностранных языков. Уфа, 2004. 192 с.
19. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 81 с.