

УДК 378+811.1
ББК 74.58+81.2

**А.И. Норанович,
Н.М. Шапошникова,
Ю.М. Щербина**

**ФОРМИРОВАНИЕ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО
ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ
НА РОМАНО-ГЕРМАНСКОМ
ОТДЕЛЕНИИ ЮФУ**

Статья посвящена формированию грамматической компетенции у студентов-германистов на начальном этапе обучения. Авторы базируются на теориях Ф. де Соссюра, Н. Хомского, Д. Хаймса, Дж. Лайонза, Э. Чирнера и др. и прослеживают этапы развития теоретического вопроса от понятия «компетенция» до понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Авторы приводят модели зарубежных ученых и предлагают свою модель формирования грамматической компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция, обучение, культурный контекст, ментальные процессы, тексты.

Норанович Александр Игоревич – канд. филол. наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии факультета филологии и журналистики Южного федерального университета
Тел.: 8-903-405-50-45; 8(863)237-03-75
E-Mail: noranovich@sfedu.ru

Шапошникова Нина Матвеевна – канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии факультета филологии и журналистики Южного федерального университета
Тел.: 8-905-450-21-57; 8(863)237-03-75
E-Mail: shapan45@mail.ru

Щербина Юлия Михайловна – преподаватель кафедры романо-германской филологии факультета филологии и журналистики Южного федерального университета
Тел.: 8-903-430-02-70
E-Mail: julial89@mail.ru

© Норанович А.И., Шапошникова Н.М., Щербина Ю.М., 2013.

Основная цель обучения в университете по профилю подготовки «Зарубежная филология (Немецкий язык и литература)» определяется стандартом нового поколения и направлена на формирование коммуникативной компетенции, включающей, в том числе, общекультурные и профессиональные компетенции. Термин «компетенция» получил в настоящее время особенно широкое распространение, что связано с бурным развитием науки и техники, новыми требованиями, предъявляемыми к выпускникам высших профессиональных образовательных учреждений, что, соответственно, делает необходимым развитие определенных ключевых квалификаций.

В современных словарях мы находим следующие определения понятия «компетенция» – (от лат. *competentia* – принадлежность по праву): 1) осведомленность в какой-либо области; 2) круг обязанностей какого-либо лица; 3) лингв. интуитивное знание о языке, каковым располагает говорящий на родном языке и которое позволяет ему корректно выражать мысль на родном языке и отличать правильные предложения от неправильных [Комлев].

Термин «компетенция» не имеет однозначной трактовки как в прикладной, так и в общей лингвистике. Начиная с 60-х г. XX в. данное понятие стало использоваться и специалистами по теории обучения иностранным языкам. В современной научной литературе по лингводидактике мы обнаруживаем довольно большое количество работ (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Ю.М. Измай-

лова, Г.В. Колшанский, С.Г. Макеева, В.В. Сафонова, И.Ю. Токарева, Е.М. Пискарева, Э. Чирнер и др.), посвященных формированию различных видов компетенций: коммуникативной, культурно-языковой, языковой, лингвострановедческой, межкультурной, нормативной, исполнительской, речевой, дискурсивной, прагматической, социолингвистической, стратегической, социальной и др.

Лингвистическое понимание компетенции восходит к работам Н. Хомского, у которого мы встречаем понятия *компетенция* и *перформанс* [Tschirner]. Понятие *языковая компетенция*, по мнению Н. Хомского, означало способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [Оглуздина, с. 91]. То есть языковая компетенция, по Н. Хомскому, соотносится со знанием языковой системы. Н. Хомский не приемлет точку зрения Ф. Соссюра, различавшего язык (*langue*) и речь (*parole*), поскольку Н. Хомский рассматривает язык не как социолингвистическую, а как психолингвистическую систему, которая присуща всем участникам языкового сообщества. Он усматривает в языке абстрактное умение, которым обладает некий идеальный говорящий-слушающий в гомогенном языковом сообществе. Перформанс он трактует как акт говорения, но недостаточно четко отделяет его от продукта, т.е. речи в понимании Ф. Соссюра. Позже Д. Хаймс подвергает критике концепцию Н. Хомского, отмечая «существование правил употребления, регулирующих производство и понимание высказываний в соответствии с речевой ситуацией, без которых правила грамматики бесполезны» [Оглуздина, с. 91]. Д. Хаймс расширяет понятие языковой компетенции и вводит понятие «коммуникативной компетенции». В словаре Т.В. Жеребило «Термины и понятия лингвистики» раскрывается понятие «коммуникативной компетенции» следующим образом: «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой. Коммуникативная компетенция приобретает индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Формирование коммуникативной компетенции в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания. В сферу коммуникативной компетенции входят правила речевого этикета, общения между лицами равного или различного социального и возрастного статуса; реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание и т.д.)» [Жеребило, с. 2011].

Понятие коммуникативной компетенции исследовалось в трудах как отечественных (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, И. Л. Бим, М.В. Китайгородская и др.), так и зарубежных ученых (Джон Лайонз, Л. Бахман, М. Кэнал, М. Свейн и др.) Следует отметить, что также и понятие «коммуникативная компетенция» неоднозначно. Одни ученые (Л. Бахман) рассматривают коммуникативную компетенцию как слож-

ную систему взаимосвязанных компонентов. Другая группа ученых полагает, что коммуникативная компетенция является целью и результатом обучения иностранному языку, составляющие ее ключевые компетенции представляют собой новую парадигму результата современного образования (И.А. Зимняя).

В последующем теория получила дальнейшее развитие в трудах Д. Лайонза, который, сопоставляя модели Ф. Соссюра и Н. Хомского, предложил ввести в трансформационно-порождающую модель третий компонент – текст, отделив процесс от продукта. Таким образом, модель выглядела следующим образом: компетенция – перформанс – текст [Tschirner].

Эта трехчленная модель стала использоваться специалистами по теории обучения, например в работах немецкого ученого Э. Чирнера [Tschirner]. Он считает, что модель Д. Лайонза может быть применена и при изучении иностранного языка и рассматривает компетенцию как некое умение, которым владеет каждый отдельный говорящий. И для него говорящий-слушающий не абстрактное идеальное, а конкретное лицо, изучающее иностранный язык. Вместо упомянутого понятия «перформанс» Э. Чирнер предпочитает использовать понятие «ментальные процессы». В преподавании иностранных языков основное внимание обращается в его работах на те процессы, которые происходят во время говорения, письма, аудирования и чтения, с одной стороны, а с другой стороны, на первый план выходят, таким образом, процессы обучения.

Модель коммуникативной компетенции у Э. Чирнера принимает вид, представленный на рис. 1.

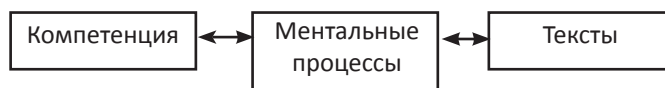


Рис. 1

Э. Чирнер предпочитает использовать термин «ментальные процессы», так как, с его точки зрения, данное понятие более полно отражает те процессы обучения, которые происходят во время говорения, письма, аудирования и чтения. На базе ментальных процессов, по его мнению, продуцируются и перерабатываются тексты. Существенное влияние на протекание процессов говорения и аудирования оказывает рабочая память, поскольку в ней удерживается ограниченный объем информации. Кроме того, процессы переработки информации зависят от речевой ситуации и ее участников и иных факторов. Благодаря этим процессам формируется компетенция, а компетенция, в свою очередь, управляет этими процессами. С учетом вышесказанного, Э. Чирнер предлагает свою модель коммуникативной компетенции (рис. 2).

Развивая дальше идею взаимодействия компетенций, Э. Чирнер приводит расширенную компонентную модель, где компетенция представлена следующими составляющими: прагматическая, социокульт-

турная, грамматическая, текстуальная, общие знания, стратегическая [Tschirner].

Для нас бесспорным является то положительное, что содержат в себе взгляды Э. Чирнера, а именно, что коммуникативная компетенция включает в себя разные виды компетенций, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены друг другом. Признавая, что в теоретическом плане и эти взгляды Э. Чирнера весьма плодотворны, мы полагаем, что они очень важны в области преподавания грамматики и понимания процессов обучения, обеспечивающих формирование грамматической компетенции. Таким образом, коммуникативная компетенция представляет собой сложное построение, включающее компетенции разного уровня абстракции.

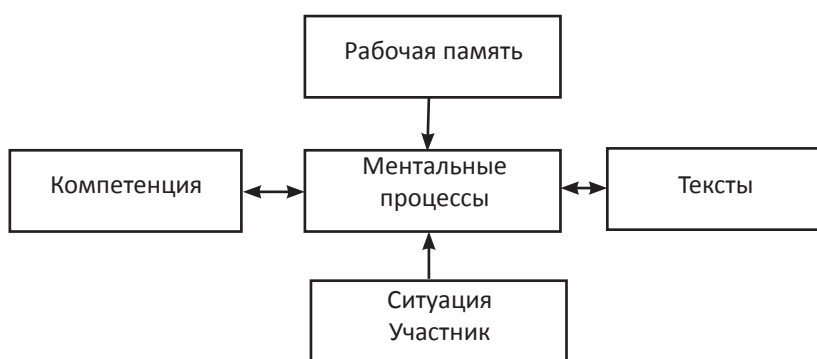


Рис. 2

В настоящей работе мы хотели бы рассмотреть формирование грамматической компетенции как составляющей лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Для нас формирование грамматической компетенции представляет собой взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс обучения фонологическому, морфологическому, лексическому и синтаксическому компонентам лингвистической компетенции, при этом семантическая сторона должна учитываться параллельно на всех уровнях. Речь идет не просто об изучении различных грамматических и синтаксических структур в различных видах речевой деятельности, но, прежде всего об их коммуникативной функции, которая раскрывается на уровне текста или в контекстно обусловленных высказываниях. Формирование компетенций чтения, аудирования, письма и говорения осуществляется на базе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Основываясь на аспектном представлении коммуникативной компетенции, мы предлагаем свою модель формирования грамматической компетенции (рис. 3).

Развитие грамматической компетенции невозможно без развития иноязычной коммуникативной компетенции. Исходя из вышеизложен-

ного, в настоящей работе иноязычная коммуникативная компетенция понимается как знание языковых структур: грамматики, лексики, фонетики, сформированные лингвистические навыки и умения и их применение в профессиональной деятельности как в устном, так и в письменном общении. Успешная коммуникация предполагает владение не только лингвистической, но и общекультурной компетенцией, которая включает в себя несколько важных составляющих: когнитивную, мотивационную, социально-поведенческую, этическую и др. (например, как себя вести в зависимости от ситуации, знание правил хорошего тона, учет поведенческих характеристик, особенностей культурного общения). Формирование лингвистической компетенции не может идти в отрыве от формирования других компетенций. По сути дела выделение одного из аспектов в составе компетенции является условным и преследует цель выявить его особенности, определить уровень сложности материала для введения и закрепления грамматических структур. В связи с этим для реализации поставленной цели существуют разные подходы: системный, личностно-деятельностный, сознательно-контрастивный и коммуникативно-когнитивный [Лопарева]. Наиболее эффективным, по мнению отечественных ученых, является сочетание коммуникативно-когнитивного и сознательно-контрастивного подходов.

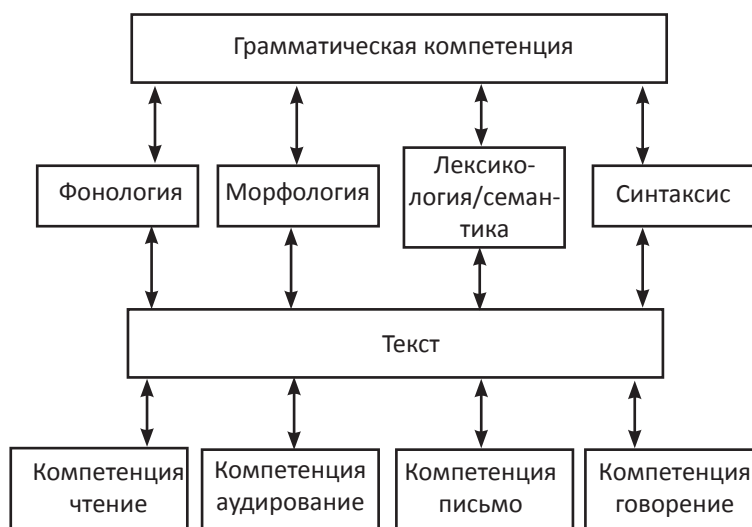


Рис. 3

Лингвистическая компетенция включает не только знание грамматических явлений, узнавание, организационную структуру, усвоение, но и их продуцирование с учетом культурных контекстов. Под культурным контекстом мы понимаем совокупность компонентов географического и культурного пространства, в которых отражается жизнь, быт, традиции, правила поведения, менталитет народов и др. Культурным

контекстом могут быть условно-речевые ситуации, с помощью которых изучаются, например, временные формы, функции модальных глаголов, вопросительные предложения и т.д.

Из этого следует, что на занятиях по иностранному языку необходимо воссоздавать определенные ситуации языкового общения, на примере которых студент может овладеть грамматическим материалом не как чем-то абстрактным, а как привязанным к разным ситуациям коммуникации и культурному контексту. Поэтому обучение должно строиться посредством моделирования речевых ситуаций. Например, при изучении темы «знакомство» на первых занятиях обучаемые должны научиться адекватно использовать лексико-грамматические структуры в монологическом или диалогическом высказывании (вопросительные или повествовательные предложения), которые конкретизируют, выражают точку зрения собеседников (согласие+несогласие), включая культурные контексты, определяющие выбор соответствующих вежливых форм обращения. В качестве примера можно предложить тексты-интервью как диалог на бумажном носителе и на электронном носителе как фонозапись и т.д.

На первом курсе факультета филологии и журналистики ЮФУ изучаются такие темы, как: учеба в университете (поступление в университет в России и Германии, идеальный студент, ЮФУ, университет земли Саар и др.), изучение немецкого языка, полиглоты, свободное время, семья, свадебные традиции, брак, семейные проблемы, конфликты поколений). При изучении вышеуказанных тем формируются различные виды компетенций, образуя более или менее устойчивые кластеры в сознании обучаемых, т.е.: употребление языковых средств в соответствии с нормами изучаемого языка; умение использовать их в конкретной речевой ситуации и распознавать различные виды текстового материала; комбинировать единицы языка; с учетом семантики изучаемых единиц создавать новые коммуникативные структуры. Грамматический материал привязывается к устной теме. Мы пытаемся на изучаемых темах закреплять данное явление, при этом важна цикличность и повторяемость материала. Все в совокупности, соответственно, позволяет развивать как языковые, так и речевые способности обучаемых. В нашем случае лингвистическую компетенцию на младших курсах следует развивать с помощью системы упражнений, учитывающей сложности овладения иностранным языком в условиях искусственного билингвизма и разный уровень подготовки обучаемых.

Одной из сложностей в развитии грамматической компетенции является наличие большого количества учебников и учебных пособий, которые в той или иной мере в своей совокупности отвечают всем требованиям, позволяющим эффективно формировать грамматическую компетенцию у обучаемых в системе, т.е. со всеми составляющими лингвистической и культурно-коммуникативной компетенции.

Используемые нами учебники и учебные пособия отечественных и зарубежных авторов предлагают материал как для аудиторной, так

и внеаудиторной работы, отличаются наглядностью, содержат достаточно подробное освещение изучаемого явления, учитывают такие дидактические принципы, как последовательность, понятность, доступность и т.д. Для основной массы учебников и учебных пособий характерны два основных направления организации и подачи материала: для зарубежных (немецких) – характерна прежде всего лингво-прагматическая направленность; отечественные учебники, напротив, тяготеют к лингвистическому направлению. В некоторых учебных пособиях, предназначенных для изучения грамматического материала, учитывается соотношение между освоением лексико-грамматических структур в условиях естественного овладения языком и обучением на базе функциональной организации грамматического материала. В первом случае речь идет о прагматическом аспекте, а во втором идет развитие грамматических навыков и умений в определенном режиме в рамках учебного времени, требуемого для предъявления и усвоения лексико-грамматических структур. При этом основной интенцией преподавателей является стремление выучить правильные формы и научить применять их как можно более эффективно на базе различных стратегий обучения. Для наилучшего учета подготовленности студенческой группы необходимо создавать авторские учебно-методические пособия как дидактико-учебно-методическую базу формирования лингвистической компетенции германистов на начальном этапе обучения.

Данные подходы отличают издания таких авторов, как G. Helbig, J. Buscha; Duden; H. Dreyer und R. Schmitt, D. Stein-Bassler, P. Eisenberg. На наших занятиях мы используем билингвальный подход при подаче грамматического материала. При презентации грамматического материала мы учитываем, насколько грамматическое явление известно студентам. На первом курсе отделения РГФ в упомянутых группах уровень подготовки различный, что обусловлено разницей в довузовской подготовке выпускников школ различных регионов ЮФО. Поэтому возникает проблема выбора первой темы и порядка следования тем для наилучшего вовлечения студентов в процесс обучения. Встает также вопрос о выборе методики на разных этапах учебного процесса (в данной работе под этапами понимаются семестры).

В классических университетах происходит аспектное обучение иностранному языку, которое подразумевает вынесение грамматики в качестве отдельного аспекта и отдельной дисциплины в рамках учебного плана. Курс практической грамматики включен в учебный план как самостоятельный предмет, который преподается на втором курсе (3 семестр). В связи с этим актуальность приобретает вопрос оптимизации процесса изучения грамматического материала в рамках курса практики языка (1-2 семестры). В этих условиях особую роль в процессе подготовки специалистов играет междисциплинарное изучение предметов. Лексико-грамматические образцы, заученные при прохождении устных тем в рамках практики языка в 1-2 семестрах, позволяют усваивать элементарные морфологические и синтаксические конструк-

ции, коммуникативные типы предложений, которые используются в вопросно-ответных репликах и диалогах. Помимо этого затренировываются правила лексического наполнения грамматических образцов и синтаксических конструкций. Данные умения и навыки служат базой при формировании грамматической компетенции в ходе прохождения дисциплины «Практическая грамматика» и при формировании лингвистической компетенции на занятиях по теоретической грамматике немецкого языка.

Особенность процесса обучения заключается в том, что в каждом конкретном случае необходимо вырабатывать свою тактику и стратегию обучения иностранному языку. В следующей работе авторами будет предложена система упражнений для формирования грамматической компетенции, базирующаяся на вышеуказанной модели с учетом индуктивного и дедуктивного подходов.

Литература

Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. Назрань, 2011.

Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М., 2006.

Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский пед. вестн. 2009. №1.

Макеева С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития // Ярославский пед. вестн. 2011. № 4.

Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): дис.... канд. пед. наук. Ярославль, 2006.

Оглуздина Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2011. № 2.

Токарева И. Ю. Культурно-языковая компетенция личности в ряду смежных способностей // Язык и культура. 2010. № 4.

Tschirmer Erwin. Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht // H. Funk & M. Koenig, Hrsg. Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner München, 2001. S. 106–125.

Fandrych Chr. Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung // Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch / Hrsg., H.-J. Krumm, Chr. Fandrych, B. Hufeisen, Cl. Riemer Berlin; New York. 2010. S. 1008 - 1021.

Jude Nina. Zur Struktur von Sprachkompetenz: Dissertation. Frankfurt am Main, 2008.