

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ**

**THE PROBLEMS IN THE FORMATION
OF GRAMMATICAL FOREIGN LANGUAGE
COMPETENCE OF STUDENTS
IN NON-LINGUISTIC SPECIALITIES**

В статье рассматриваются педагогические аспекты формирования иноязычной компетенции у студентов вузов, раскрываются основные ошибки, допускаемые ими в ходе контрольных занятий, анализируются различные точки зрения на сущность и содержание грамматической компетенции, возможности имплицитного и эксплицитного подходов в обучении студентов иностранному языку, выделяются положительные и негативные аспекты в методах их реализации.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, грамматическая компетенция, имплицитный подход, эксплицитный подход, дедуктивный метод, коммуникативный метод.

The article deals with the pedagogical aspects in the formation of foreign language competence of students of higher schools and reveals the common mistakes made by them during tests. It will analyse the different points of view on the essence and content of grammatical competence considering the opportunities of implicit and explicit approaches to teaching students a foreign language and highlighting the positive and negative aspects in the methods of their implementation.

Keywords: foreign language competence, grammatical competence, implicit approach, explicit approach, the deductive method, the communicative method.

Интернационализация научно-технического прогресса обуславливает необходимость знания одного или нескольких иностранных языков. Для значительной части отечественных инженеров, ученых, педагогов приобщение к новейшим достижениям науки и техники ограничивается недостаточным уровнем развития иноязычной компетенции.

В сложившейся системе российского образования изучение иностранного языка предусматривается на уровне дошкольного, общего, профессионального и высшего образования. Студенты вузов, как правило, имеют опыт 5–10-летнего изучения иностранного языка. Однако, как свидетельствует вузовская практика, значительная часть студентов обладает невысоким уровнем владения иностранным языком. В первую очередь, это характерно для вузов, в которых на вступительных экзаменах нет иностранного языка.

Так, например, итоги первых проверочных заданий по английскому языку со студентами

¹ Ассистент-преподаватель кафедры иностранных языков Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ».

Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» показывают, что первокурсники испытывают затруднения при ситуативном использовании грамматических явлений:

- неверный порядок слов в утвердительных и вопросительных предложениях;
- неправильное употребление определенных и неопределенных артиклей;
- неверное употребление предлогов;
- неправильное употребление *some, any* и их производных;
- неправильные формы множественного числа существительных;
- неверное употребление глагола *to be* как вспомогательного во временах группы Simple и др.

Результаты текущего контроля и промежуточной аттестации также свидетельствуют о том, что и во время обучения в вузе не всегда удается существенно повысить знание студентами иностранного языка. Изучение иностранного языка в большинстве неязыковых вузов заканчивается на втором курсе, все последующие годы обучения студенты уже не совершенствуют, а теряют полученные знания. Так, например, отдельные

студенты 2 курса МИФИ не обладают достаточно развитыми навыками корректного употребления грамматических явлений, используют в речи только очень простые грамматические структуры, затрудняясь использовать различные связующие элементы языка, неверно употребляют прямую и косвенную речь, сослагательное наклонение, будущее время в придаточных предложениях времени и условия, временные формы глагола, допускают ошибки в согласовании времен, неверно используют модальные глаголы и их эквиваленты, неправильно выстраивают предложения в пассивном залоге и др.

Подобные примеры свидетельствуют о том, что для выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов о необходимости формирования у выпускников неязыковых вузов такой общекультурной компетенции, как владение иностранным языком и способности использовать его в своей деятельности, необходимо осуществление специальной системы мер, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ исследований, выполненных специалистами в области изучения иностранного языка (М.Н. Алексеева, Л.К. Бободжанова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, О.В. Иванова, Л.И. Карпова, А.А. Миролюбов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Ю.А. Ситнов и др.) ориентирует на то, что в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции лежит грамматическая компетенция. Грамматические категории составляют «скелет», «опорно-двигательный» аппарат языка, без которых язык – россыпь однородных элементов [1]. Таким образом, успешность выполнения требований ФГОС по формированию иноязычной коммуникативной компетенции во многом зависит от формирования у студентов неязыковых вузов устойчивой грамматической компетенции.

Разработка эффективной методики формирования грамматической компетенции во многом зависит от теоретического осмысления данной категории. Изучение литературных источников показывает, что в них изложены различные подходы к определению сущности и содержания грамматической компетенции. Так, например, французский ученый С. Савиньон отождествляет грамматическую компетенцию с иноязычной и определяет ее как способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими [цит. по 2]. Л.И. Карпова рассматривает грамматическую компетенцию как способность к пониманию и выражению мысли

в процессе производства и распознавания, грамотно сформулированных фраз и предложений в соответствии с принципами, управляющими соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения (в противовес заучиванию и воспроизведению застывших образцов) [3]. Ю.А. Ситнов указывает, что грамматическая компетенция подразумевает наличие у обучаемого грамматических механизмов, используемых во всех видах речевой деятельности [4].

В научном издании «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» грамматическая компетенция представлена как знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи, а также способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов) [5].

Для формирования грамматической компетенции у студентов неязыковых вузов наиболее целесообразной представляется точка зрения Л.Т. Диас-Рико и К.З. Вид, которые определяют грамматическую компетенцию как наиболее важную потому, что она предоставляет навыки и знания, которые помогают студентам быть понятыми в устной и письменной речи. Кроме этого они подчеркивают, что грамматическая компетенция становится более важной по мере увеличения уровня владения языком [6].

Кроме того, Ситнов Ю.А. обращает внимание педагогов на то обстоятельство, что иноязычные грамматические компетенции студентов считаются в достаточной мере сформированными, если обучаемые свободно оперируют такими интеллектуальными действиями, как анализ и систематизация языковых фактов, установление сходных и отличительных черт между различными грамматическими явлениями, определение причинно-следственных отношений между грамматическими явлениями изучаемого языка, оценка и выбор различных вариантов действий, осознание относительности грамматических правил, согласование внешне противоречивых языковых фактов, а в их речи на иностранном языке обнаруживаются: а) соответствие языковых (грамматических) средств речевой задаче; б) отсутствие ошибок; в) адекватная скорость протекания интеллектуальных операций и действий [4].

Проведенное исследование общеобразовательной и вузовской практики [7] свидетельствует, что в обучении грамматике выделяются два подхода – имплицитный (без объяснения



Рис. Подходы и методы обучения грамматике иностранного языка

правил, практический, то есть лексический) и эксплицитный (с объяснением правил, то есть теоретико-практический (грамматический). На приведенной схеме показано, что они реализуются различными методами.

Имплицитный подход осуществляется двумя методами: структурным и коммуникативным. В основу структурного метода положены упражнения на отработку структурных моделей. Данный метод предполагает примерно следующую последовательность действий: аудирование речевых образцов с грамматической структурой в той или иной последовательности; хоровое и индивидуальное проговаривание образцов за учителем или диктором; вопросно-ответные упражнения с учителем и в парах с использованием обрабатываемых структур; учебный диалог с несколькими структурами.

Достоинства данного метода проявляются в том, что грамматическая структура становится объектом длительной и специальной отработки. У студентов формируется динамический стереотип, готовность и способность автоматизированно употреблять готовую грамматическую структуру в речи, поскольку частота повторения однотипных действий с ней фиксирует ее в памяти как неделимое целое. Негативные стороны данного метода заключаются в следующем: упражнения носят механический, монотонный характер; студентам становится скучно, они быстро устают; упражнения исключают речевой характер. Содержательная и речевая ценность предложений, как правило, невысока, поскольку все внимание направлено только на отработку формы [7].

Коммуникативный метод предполагает:

- предварительное слушание подлежащего к усвоению материала в конкретной речевой ситуации. Так, в курсах интенсива преподаватель проигрывает текст или полилог, где все лексические и грамматические единицы объединены сю-

жетной линией (первое знакомство, расселение и т.д.);

- имитацию в речи при наличии речевой задачи, что исключает чисто механическое, бездумное повторение. Преподаватель может попросить студентов произнести фразы хором и индивидуально с определенным чувством, обращаясь к разным людям, в различных ситуациях. Часто это сопровождается мимикой, жестами, движениями, рифмуется, проговаривается под музыку и т.д.;

- группировку схожих по смыслу (форме) фраз, одновременную отработку однотипных фраз, создание структурного образа речевой ситуации; разнообразие обстоятельств автоматизации, одни и те же структуры могут встречаться в разнообразных ситуациях;

- действия по аналогии в схожих ситуациях общения.

Положительными сторонами коммуникативного метода считаются: высокая степень мотивации обучаемых; речевая направленность отработки; разнообразие речевых контекстов использования. Минусы данного метода: недооценка принципа сознательности; большая подготовка со стороны преподавателя; специальный набор речевых «этюдов», что далеко не всегда есть в арсенале каждого учителя; продолжительность во времени [8].

Эксплицитный подход осуществляется двумя методами: индуктивным и дедуктивным. Индуктивный метод: от единичного – к общему. При обучении индуктивным методом обучаемые сами формулируют правило, пытаясь через контекст осмыслить новое грамматическое явление, определить его форму и выяснить закономерности его употребления.

Последовательность действий педагога при реализации данного метода может быть следующей:

- дается текст или набор предложений, где

часто встречается новое грамматическое явление, в том числе и на контрасте с известными грамматическими явлениями, формами, структурами;

- преподаватель формулирует речевую задачу обучаемым на знакомство с данным текстом и формулировку правила;

- обучающиеся самостоятельно формулируют правило образования, использования грамматической структуры, которое корректирует педагог;

- выполнение упражнений на подстановку, на трансформацию, на перевод.

Положительные стороны данного метода: обеспечивается реализация проблемного обучения; стимулируется самостоятельное языковое наблюдение; развивается догадка по контексту; способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.

К негативным сторонам можно отнести то, что этот метод требует большего учебного времени; не все языковые явления объясняются индуктивно; неверно выведенное правило может приводить к устойчивым ошибкам [8].

Дедуктивный метод: от общего – к частному. От правила – к действию. Этот метод предполагает следующую последовательность действий обучаемых:

- изучается правило, сформулированное обычно с использованием специфических грамматических терминов;

- обучаемые находят данное грамматическое явление или структуру в предложениях или в тексте, называют его форму, объясняют, в каком значении оно употребляется в данном контексте;

- выполняются подстановочные упражнения по аналогии с образцом;

- выполнение упражнений на трансформацию в соответствии с правилом (раскройте скобки, поставьте глагол в нужную форму, перефразируйте предложение, используя указанное слово, найдите ошибки и исправьте их);

- выполнение переводных упражнений с родного языка на иностранный.

Достоинства дедуктивного метода: наиболее полно реализует принципы сознательности, научности; обеспечивает пооперационную отработку грамматического навыка; способствует формированию учебных умений и навыков, может использоваться при самостоятельной работе.

Негативная сторона данного метода: трудности понимания грамматической терминологии; часто грамматика отрабатывается на «безликих» предложениях, вне связного речевого контекста, вне актуализируемой лексики и тематики обще-

ния, что приводит к тому, что грамматический навык существует словно сам по себе, вне формируемых речевых умений [8].

Изучение практики обучения иностранному языку показывает, что в начальной и средней школе используется индуктивный метод, а в старших классах общеобразовательной школы и в высших учебных заведениях наиболее эффективен дедуктивный метод: уровень языковой грамотности и умений достаточно высок и позволяет эффективно использовать специальную справочную литературу; изучаемые грамматические структуры достаточно сложны, их вряд ли можно понять самостоятельно [9].

Особое значение для работы по повышению иноязычной грамотности студентов вызывает точка зрения Р.П. Мильруда. Он считает, что любое человеческое знание представляет собой некий набор усвоенных или врожденных «трафаретов», сквозь которые «фильтруется», опознается и понимается поступающая извне информация. Грамматическое знание можно сравнить с усвоенным набором «речевых трафаретов», организующих как продуктивную, так и рецептивную речь. Образно говоря, грамматические знания можно сравнить с трафаретной линейкой, в которой сделаны прорези в виде разнообразных геометрических фигур. С помощью такой «трафаретной линейки» говорящий смотрит на окружающий мир и строит свои предложения. Аналогично, с помощью этих трафаретов, говорящий воспринимает обращенные к нему предложения и распознает лишь ту грамматику, которая видна ему сквозь трафареты, имеющиеся на «его собственной трафаретной линейке» [7]. Также ученый подчеркивает, что правила составляют важный элемент грамматического знания, хотя путь к этим знаниям может быть различным. Однако знание правил недостаточно для грамматической компетенции, работа над правилами всегда сопровождается интенсивным формированием у учащихся грамматических навыков. Впрочем, правил и навыков тоже недостаточно для того, чтобы считать грамматическую компетенцию учащихся полностью сформированной. Ее немаловажным компонентом является грамматическая интуиция или постепенно развивающееся у учащихся «чувство языка» [7].

По мнению Р.П. Мильруда, правила, навыки и интуиция, сформированные у учащихся, обеспечивают развитие у них логических, практических и интуитивных знаний грамматики иностранного языка. С помощью логических знаний учащиеся формулируют и применяют грамматические правила. Практические знания граммати-

ки позволяют им сосредоточиться не на форме, а на содержании высказывания. Интуитивные знания делают возможным спонтанное выражение своей мысли в новых коммуникативных обстоятельствах и позволяют находить приемлемое грамматическое решение для оформления своей мысли в неожиданных ситуациях [7].

Ситнов Ю.А. в своей научной работе выделяет четыре этапа для эффективного обучения грамматическим иноязычным компетенциям студентов:

1 этап – формирование и коррекция образов грамматических явлений;

2 этап – совершенствование коммуникативной грамматической компетенции;

3 этап – развитие умений воссоздания образов грамматических явлений (этап коммуникативной грамматики);

4 этап – развитие умений самостоятельного совершенствования грамматической компетенции [4].

Исследование теоретических источников [10; 11] вузовской практики и накопленный опыт проведения учебных занятий по английскому языку дают основание предположить, что сочетание дедуктивного и коммуникативного методов изучения английского языка позволят существенно повысить качество формирования грамматической компетенции у студентов неязыковых специальностей. Как уже выше было сказано, в высших учебных заведениях считается более приемлемым дедуктивный метод обучения грамматике. Но поскольку грамматика отрабатывается на скучных, «безликих» предложениях, вне связного речевого контекста, вне актуализируемой лексики и тематики общения, то возникает острая потребность в грамматических пособиях, построенных на современной коммуникативной лексике живого речевого общения с разнообразием речевых контекстов использования и достаточным количеством упражнений для успешного формирования грамматической компетенции.

Важнейшими направлениями деятельности профессорско-преподавательского состава вузов по повышению грамматической компетенции студентов неязыковых направлений подготовки могли бы стать:

– во-первых, использование грамматических игр на уроках английского языка для закрепления грамматических навыков. Специалисты определяют игры как тренировочные упражнения, имеющие смысловую значимость для обучаемых. Такие упражнения предусматривают частое повторение отрабатываемых моделей и

структур, но не бессознательно, а с учетом их смысловой значимости, при достаточно высокой степени мотивации у обучаемых. Так, например, в играх на отгадывание при постоянном использовании однотипных вопросительных структур они будут сознательно выбираться студентами и частично видоизменяться их по собственному усмотрению для решения конкретной речевой задачи [9];

– во-вторых, активное внедрение в практику изучения иностранного языка интерактивных грамматических упражнений в режиме онлайн или офлайн, что бесспорно повышает мотивацию изучения иностранного языка и создает возможности для эффективной самостоятельной работы студентов во внеучебное время [12];

– в-третьих, совершенствование педагогического мастерства и творчества преподавателей в обучении студентов иностранному языку. Развитие педагогической науки и вузовской практики способствовало бы созданию разнообразного арсенала дидактических и методических средств повышения грамматической компетенции студентов [13]. Роль педагогов заключается в том, чтобы подобрать наиболее эффективные средства обучения, учитывающие индивидуальные особенности как студентов, так и самих преподавателей.

Литература

1. Санкина Е.В. Концептуальные положения формирования грамматической компетенции обучающихся // Интернет-издание: Социальная сеть работников образования nsportal.ru. 2012.
2. Михликина И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей. – М., 1984. – С. 14.
3. Карпова Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2005. – 260 с.
4. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Петрозаводск, 2005. – 36 с.
5. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. – Страсбург : МГЛУ, 2005. – 247 с.
6. Díaz-Rico L.T. & Weed K.Z. The Cross-Cultural, Language, and Academic Development Hand-

book, Fourth Edition. – Boston // MA: Pearson, p. 408.

7. Мильруд Р.П. Грамматическая компетенция учащихся: программа робота, нейронная сеть или картина мира? // Интернет-издание для учителя: рубрика «Мастерская профессионального развития», 2013.

8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.

9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.

10. Алексеева М.Н. К вопросу о форме выражения межфразовой связи // Вестник Российского нового университета. – 2008. – Выпуск 1. – С. 19–21.

11. Иванова О.В. Принципы и факторы обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Инновационные методы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: материалы Межвузовской научно-практической конференции / отв. ред. Е.Е. Сухова. – Рязань : Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2006. – С. 53–55.

12. Лобанова Е.В. Формирование новой информационно-образовательной среды вуза // Almatater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 4. – С. 48–52.

13. Шабанов Г.А. Развитие педагогического творчества преподавателей вузов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 205 с.