

УДК 378.147:371.124:811.1  
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### Шимичев Алексей Сергеевич,

аспирант, кафедра лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова; 603116, г. Нижний Новгород, ул. Московское шоссе, д. 27, к. 114; e-mail: Alexshim@list.ru

## О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** грамматика; межкультурный подход к обучению иностранным языкам; межкультурная грамматическая компетенция; профессионально ориентированная подготовка учителей иностранного языка.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается вопрос о подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка в области грамматической стороны иноязычной речи с позиций межкультурного подхода; вводится понятие и раскрывается структура межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции учителя иностранного языка.

### Shimichev Aleksey Sergeevich,

Post-graduate Student of Department of Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod).

## ABOUT CROSSCULTURAL PROFESSIONALLY ORIENTED GRAMMATICAL COMPETENCE

**KEY WORDS:** grammar, intercultural approach to teaching foreign languages, intercultural grammatical competence, professionally-oriented training of future teachers of foreign languages.

**ABSTRACT.** The article deals with the preparation of students – future teachers of foreign languages in the grammatical aspect of foreign speech from the point of view of intercultural approach; introduces the concept and reveals the structure of intercultural professionally oriented grammatical competence of a foreign language teacher.

Модернизация высшего профессионального образования, курс на интернационализацию российских вузов, с одной стороны, и этноязыковая динамика состава учащегося школ, связанная с миграционными процессами, с другой – дали толчок поиску более эффективных путей профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлениям «Иностранный язык» (профиль «Педагогическое образование») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Результатом обучения должно стать профессиональное владение иностранным языком и методикой его преподавания в многоязычной аудитории, а также возможность полноценного участия обучающихся в программах международной академической мобильности (включенном обучении за рубежом), иными словами – сформированная иноязычная коммуникативная компетенция.

Проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции активно обсуждаются в работах, посвященных подготовке будущих учителей иностранного языка на специальных факультетах (А. Л. Бердичевский, 2011; М. М. Жилиясова, 2010;

Н. А. Кофтайлова, 2010; Б. А. Лапидус, 2002; О. Е. Ломакина, 1998; И. В. Чернецкая, 2001 и др.), однако в современных условиях с учетом новых требований к подготовке студентов вопрос формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка вряд ли можно считать окончательно решенным. Практика работы и накопленный опыт показывают, что одной из основных трудностей в формировании иноязычной коммуникативной компетенции является недостаточная сформированность грамматических навыков и умений, которая учитывала бы межкультурную составляющую коммуникативного процесса.

Целью данной работы является теоретическое обоснование необходимости формирования межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование».

Разработкой вопроса формирования грамматической компетенции в обучении иностранным языкам занимались как отечественные (И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Р. П. Мильруд, А. А. Миролубов, Е. И. Пасов, С. Ф. Шатилов и др.), так и зарубежные (N. Chomsky, D. Н. Hymes, S. J. Savignon и т. д.) исследователи. Данный вопрос рассматривался с разных позиций, однако при этом можно выделить ряд положений, объединяющих многие точки зрения.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Нижегородской области в рамках проекта «Язык как индикатор глобальных социальных процессов и состояния межэтнических отношений в регионе» (региональный конкурс РГНФ «Волжские земли в истории и культуре России» – Нижегородская область).

Традиционно грамматическую компетенцию, наряду с фонетической и лексической, включают в состав языковой (лингвистической) компетенции, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. *Языковая компетенция* предполагает владение словарным составом языка в сочетании с умением объединять лексические единицы в высказывания посредством использования грамматических правил оформления речи. По мнению О. М. Рябцевой, языковая компетенция включает:

- способность воспринимать и производить правильные в плане языка предложения с помощью усвоенных языковых знаков и правил оперирования ими;
- способность конструировать грамматически и синтаксически верные формы, понимать их в речи, согласно существующим нормам языка, а также употреблять их в том значении, которое вкладывают в них носители языка;
- владение системой правил функционирования языка в процессе коммуникации [9].

Под *грамматической компетенцией* обычно понимают знание грамматических средств и умение адекватно использовать их в речи. Она предполагает: 1) знание правил грамматики, способствующих оформлению лексических единиц в осмысленное высказывание; 2) способность воспринимать и продуцировать высказывания, сконструированные по правилам иностранного языка; 3) навыки и умения использования грамматического явления в речи адекватно коммуникативной задаче и ситуации [10].

С. Савиньон (S. J. Savignon) рассматривает грамматическую компетенцию с позиций овладения лингвистическими принципами, способности распознавать фонетические, лексические, морфологические, а также синтаксические признаки языка и в дальнейшем оперировать этими признаками для конструирования собственных слов и предложений [14].

Интересно в этой связи рассмотрение отдельных трудов по вопросу формирования грамматической компетенции в рамках культуроориентированных подходов, поскольку национально, социально и культурно обусловленное обучение грамматической стороне речи только начинает исследоваться и разрабатываться в методической науке. Корреляции между грамматикой и культурой страны изучаемого языка отмечают многие ученые (Л. К. Бободжанова, Р. А. Будагов, Г. В. Елизарова, Л. И. Карпова, Н. А. Кафтайлова, М. В. Лебедева, С. Г. Тер-Минасова, Т. К. Цветкова и др.). Исследователи сходятся во мнении, что,

смотря на менее очевидные связи грамматики и культуры, они все же более важны и существенны, так как способствуют созданию когнитивной основы, формируют в сознании обучающихся картину мира представителей иных лингвосоциумов, предотвращают ряд ошибок, связанных с ментальными расхождениями. Необходимо, следовательно, подход, при котором грамматические явления будут рассмотрены через призму культуры носителей языка. Одним из таких подходов, полностью отвечающим вышеназванным требованиям, является межкультурный подход.

При межкультурном подходе в обучении осуществляется взаимодействие двух контактирующих культур, осознание сходных черт и различий двух систем мировоззрения и их фиксации в языках, толерантное отношение и стремление к пониманию при затруднительных ситуациях в процессе коммуникации, формирование возможности и готовности вступать в межкультурное взаимодействие на иностранном языке. Особенно важен учет данных особенностей при подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка.

Учитель рассматривается сегодня как «медиатор культур», способный к организации и осуществлению межкультурного взаимодействия в обучающих целях с дальнейшей перспективой коммуникации в реальных ситуациях. Е. П. Глумова, исследуя вопрос о роли межкультурного подхода в подготовке будущих учителей иностранного языка, вводит термин профессионально-педагогической межкультурной компетентности учителя иностранного языка, определяя его как «интегральную характеристику, определяющую способность личности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации во всех сферах общения, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, полученных на основе изучения и анализа родного и иноязычного лингвосоциумов, в органическом единстве с ценностями и наклонностями» [2, с. 228]. Кроме того, обучение на основе межкультурного подхода, несомненно, будет способствовать развитию у студентов дидактических и методических стратегий, направленных на развитие умений понимания иной культуры у обучающихся.

Межкультурная компетенция, являясь одной из основных целей обучения при названном подходе, находит свое отражение на всех уровнях и во всех составляющих профессионально-педагогической компетентности. Мы исходим из того, что изучение культуры является неотъемлемой ча-

стью обучения иностранным языкам. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, принятом в 2010 г., в содержании обучения по направлению «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») [7] и направлению «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») [8] выделяются положения о том, что межъязыковое общение и межкультурная коммуникация являются одними из основных характеристик профессиональной деятельности выпускников. Исходя из этого межкультурная направленность обучения студентов педагогических специальностей может рассматриваться как один из ведущих компонентов, способствующий развитию у будущих учителей иностранного языка стратегий понимания и интерпретации феноменов иноязычной культуры с последующим их использованием в профессиональной деятельности. Основываясь на том, что при межкультурном подходе в обучении иностранным языкам все компоненты профессионально-педагогической компетенции учителя иностранного языка, в том числе и грамматическая, подчинены главной цели – формированию межкультурной компетенции учителя иностранного языка, представляется целесообразным говорить о межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции учителя иностранного языка, под которой мы будем понимать *способность к решению профессиональных задач, связанных с процессом обучения грамматической стороне речи учащихся на основе межкультурного подхода во время урочной и внеурочной деятельности.*

Переходя к вопросу о содержании межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка, необходимо, на наш взгляд, определить роль знаний, навыков и умений.

Под *грамматическим знанием* мы понимаем овладение обучающимися системой языка, информацией о функциях иностранного языка в обществе, а также социокультурную, лингвострановедческую и культурологическую информацию, способствующую наиболее эффективному овладению иностранным языком как средством межкультурного взаимодействия.

В словаре методических терминов под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина *грамматический навык* рассматривается как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий безошибочное употребление грамматических форм в речи.

Владение грамматическим навыком предполагает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка» [1, с. 53].

Под *грамматическим умением* мы, вслед за А. Н. Щукиным, понимаем «усвоенный способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [13, с. 165].

Одной из основных целей обучения в области грамматической стороны речи является формирование у обучающихся грамматических навыков как одного из базовых компонентов всех видов речевой деятельности. Данным вопросом занимались многие исследователи, первой из которых была В. С. Цетлин. Автор представляет грамматический навык в совокупности следующих компонентов: 1) операция по вызову модели, обеспечивающейся знанием грамматической структуры; 2) заполнение выбранной структуры речевыми единицами в соответствии с нормами языка; 3) оценка правильности оформления и адекватности употребления выбранной речевой единицы [4, с. 67].

В противовес данной теории С. Ф. Шатилов выдвинул положение о существовании языковых и речевых грамматических навыков. Под первыми понимается правилосообразные действия с грамматическим явлением в речи – ситуативной и контекстной, диалогической и монологической, письменной и устной [10].

Анализ научно-методической литературы по исследуемому вопросу позволил нам выделить в структуре грамматической компетенции такие ее составляющие, как теоретическая, языковая и речевая, методическая и межкультурная. Следует заметить, что межкультурный компонент является основой и находит свое отражение во всех компонентах. Остановимся подробнее на каждой из них.

**Межкультурный компонент.** Разделяя идею А. Л. Бердичевского о том, что именно культура должна являться основополагающим компонентом современного образования, когда «возникает необходимость формирования у обучающихся умений определения культурных ценностей <...> и формирования речеведческих стратегий общения, основывающихся на вычлененных системах ценностей» [3, с. 189], мы считаем возможным включение в состав грамматической компетенции культурологического (межкультурного) компонента. Эту идею развивает Т. К. Цветкова, отмечая, что «специфика языкового отражения мира наиболее отчетливо и системно выступает в грам-

матике языка, стержнем языка и должна стать комплексом структурно-функциональных единиц, представляющих грамматические категории в единстве форм и значений. Изучаемые категории иностранного языка должны сравниваться с соответствующими категориями родного языка для установления смысловых оппозиций между ними» [11, с. 56]. В связи с этим возникает потребность в разработке методов и приемов обучения, направленных на развитие у обучающихся стратегий восприятия и интерпретации грамматических явлений в речи в соответствии с различными функциональными стилями. В этом случае речевой грамматический навык определяет выбор грамматической модели из ряда синонимичных в зависимости от социокультурного контекста и отношений между коммуникантами. Включение в процесс обучения будущих учителей иностранного языка данных о системе ценностей иноязычных культур, окажет, на наш взгляд, положительное внимание на предупреждение традиционных трудностей, связанных с межъязыковой интерференцией.

**Теоретический компонент.** Учитывая, что при формировании грамматических навыков учащиеся овладевают обобщенными способами изменения слов и их сочетаемости, построения грамматических конструкций, а также умениями переносить эти способы на новый лексический материал, особое внимание следует уделять грамматическому строю языка, в процессе изучения которого в сознании обучающихся формируются «логико-грамматические коды», «схемы мысли» (термин А. Р. Лурия).

Под *грамматическим строем* языка понимаются правила словообразования и формообразования, закономерности организации слов в предложения и предложений в текст. Модель грамматического строя представляет собой иерархическую систему, включающую разнообразные параметры и категории. Например:

- элементы (суффиксы и аффиксы, корневые морфемы, слова);
- категории (род, число, падеж, система времен, категория исчисляемые / неисчисляемые и т. д.);
- классы (спряжение, существительные, глаголы, наречия и др.);
- структуры (простые и сложные предложения, составные и сложные слова и т. д.);
- процессы (словообразование: номинализация, суффиксация, супплетивизм, трансформация и т. д.);
- типы управления (согласование, примыкание, подчинение и т. д.).

Вышеперечисленные компоненты находят свое отражение в содержании грам-

матического навыка, однако необходимо произвести отбор морфологических и синтаксических категорий, подлежащих усвоению с позиций коммуникативной и нормативной грамматики.

Кроме того, видится возможным включить в состав теоретического компонента грамматической компетенции правила формообразования, знания из области стилистического и функционального использования грамматических средств в процессе коммуникации.

Что касается межкультурной составляющей теоретического компонента, ее существования в процессе анализа, сопоставления и сравнения грамматических категорий родного и изучаемого языков, то, в ходе овладения языковым компонентом грамматической компетенции межкультурный аспект также имеет место. На морфологическом уровне русский язык изобилует уменьшительно-ласкательными суффиксами, позволяющими выразить все нюансы чувств: восторг, разочарование, интерес, жалость и т. д. Во французском языке система суффиксов не столь развита, что создает определенные трудности при переводе, т. к. сложно «понять оттенки значений, выражаемых с помощью данных суффиксов именами собственными и отражающих статусность и характер взаимоотношения между коммуникантами» [5, с. 250]. Приведенный нами пример указывает на большую эмоциональность русского языка, а следовательно, и культуры по сравнению с французским.

**Языковой компонент.** Выделение данного компонента восходит к идее С. Ф. Шатилова о существовании двух видов навыков, о чем говорилось выше. Языковой грамматический навык рассматривается как способность образовывать отдельные формы и конструкции с опорой на правило. В то время как языковое грамматическое умение предполагает выполнение аналитических операций как с простым, так и со сложным грамматическим материалом.

Так, в русском языке широко развита система падежей, в то время как во французском языке нет такого количества окончаний, указывающих на отношения между существительными. Во фразах «Николай любит Марию», «Николай Марию любит», «Любит Николай Марию» и т. д. именно окончания служат пониманию отношения Николая к Марии. В аналогичной же французской фразе «Nicolas aime Marie» только порядок слов демонстрирует, кто кого любит. Данный пример указывает на отношение русского и французского языков к разным типам. Согласно исследованию А. Вежбицкой, существуют языки агентив-

ной ориентации (французский), в которых действующее лицо выходит на первый план и порядок слов, а не словоформы указывают на то лицо или предмет, который производит действие, и пассивной (русский), где события описываются таким образом, что происходят помимо воли действующего лица. Данная классификация восходит к ментальным различиям русских и французов. Представителям нашей культуры свойственна некая отрешенность по отношению к происходящим событиям, в то время как французы чувствуют личную ответственность за все происходящее.

**Речевой компонент** предполагает употребление грамматических средств языка согласно узуальным нормам в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Р. К. Миньяр-Белоручев определяет грамматический навык как «способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти грамматические средства, необходимые для осуществления общения» [6, с. 121]. Речевое грамматическое умение понимается нами как использование грамматических знаний и навыков для решения коммуникативных задач. При этом грамматическое умение характеризуется такими показателями, как динамичность и осознанность.

Примером межкультурной составляющей речевого компонента может служить, на наш взгляд, обращение и употребление личных местоимений. И в русском, и во французском языке при официальном обращении к аудитории используется строго зафиксированное выражение «Дамы и господа / Mesdames et Messieurs», в котором на социальном уровне подчеркивается уважение и первенство женщин. В разговорном языке встречаются различные варианты обращений. Интересно в этой связи использование личных местоимений. Во французском языке, в отличие от русского, их употребление является обязательным. Так, во фразах «mes amis et moi», «mes parents et moi» личное ударное местоимение *moi* ставится в конце, чем подчеркивается уважительное отношение к тем людям, о которых идет речь. В аналогичных фразах в русском языке порядок слов не является фиксированным, однако самым распространенным является «мы с друзьями», «мы с родителями», где выделяется коллективизм и единение за счет употребления местоимения *мы*.

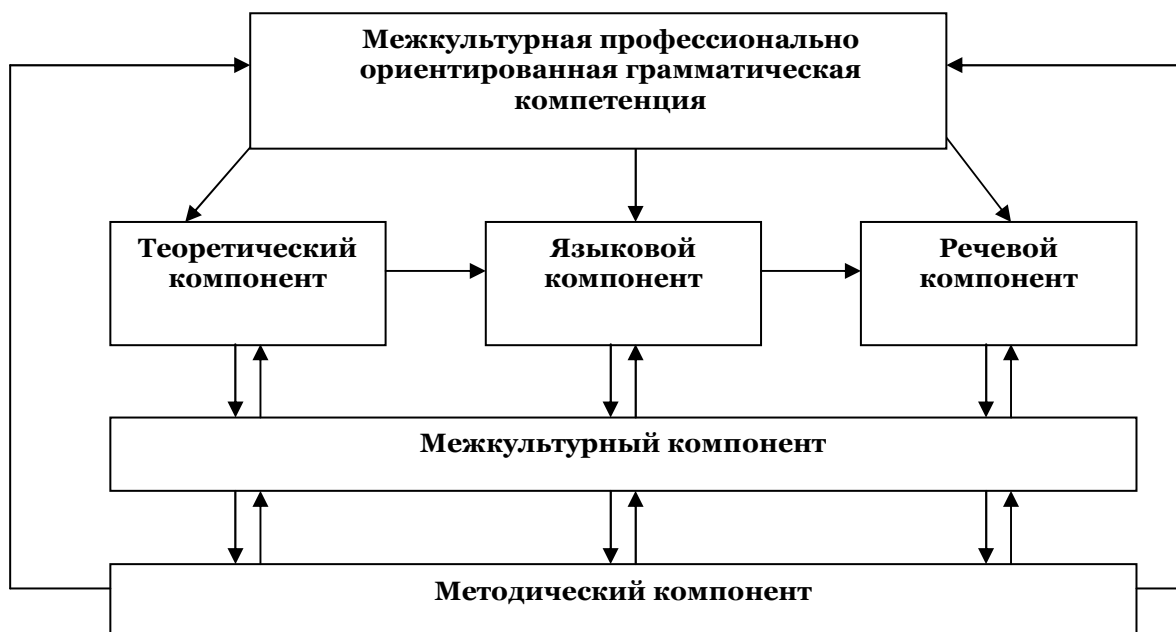
**Методический компонент.** Включение данного компонента в структуру и со-

держание грамматической компетенции будущих учителей иностранного языка обусловлено тем, что грамматика в данных условиях будет выполнять двойную роль, являясь, с одной стороны, средством обучения (когда учащиеся овладевают грамматическими структурами, необходимыми для выражения коммуникативных намерений в той или иной ситуации на определенном этапе обучения, где выбор языковых средств диктуется контекстом и потребностями обучающихся), а с другой стороны – целью обучения, поскольку перед студентами стоит задача не только овладеть системой изучаемого языка во всей совокупности его составляющих, но и преподнести грамматику другим учащимся в процессе профессионально-педагогической деятельности. В этой связи необходимо уделять достаточно внимания приемам и средствам обучения, анализу отечественных и зарубежных подходов к преподаванию того или иного грамматического явления.

Межкультурная составляющая данного компонента сводится к тому, что в современных условиях обучения иностранным языкам существует большое количество учебных пособий иностранных авторов, в которых предлагаются методики, отличные от существующих в отечественной методической науке; логика построения данных пособий также вызывает ряд вопросов у учителей-практиков. Умение работать с зарубежными образовательными источниками, адаптировать их содержание к реальным условиям обучения, повышение уровня собственной методической подготовки в области преподавания грамматической стороны иноязычной речи станет возможным при овладении методическим компонентом межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции.

Суммируя вышесказанное, структуру грамматической компетенции учителя иностранного языка можно представить следующим образом (рис. 1).

Результатом обучения, направленного на формирование вышеназванной компетенции, является, на наш взгляд, комплекс профессионально значимых знаний, навыков и умений в области преподавания грамматической стороны речи, а также набор личностных качеств педагога, которые будут способствовать эффективной профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся межкультурной коммуникации.



**Рис. 1. Компонентный состав межкультурной грамматической компетенции учителя иностранного языка**

Завершая обсуждение вопроса о формировании межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка, следует отметить, что ее формирование происходит с опорой на родной язык обучающихся. Это обстоятельство приобретает особую значимость в условиях растущего этнокультурного и этноязыкового

многообразия российских регионов в связи с интенсивными миграционными процессами. Учет данных тенденций необходим при подготовке будущих учителей иностранного языка: с введением новых ФГОС существенно возрастает роль регионального компонента образовательных программ, при разработке которых должна учитываться языковая ситуация в регионе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
2. Глумова Е. П. Теория и практика обучения будущих учителей иностранного языка организации межкультурного общения // Вестник Иркутского гос. лингвистич. ун-та. 2013. №3. С. 225-230.
3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2001.
4. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения ИЯ. СПб. : Четыре четверти, 2004.
5. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный ин-т. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М. : Просвещение, 1990.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №541 от 20 мая 2010 г.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №788 от 22 декабря 2009 г.
9. Рябцева О. М. Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции // Известия ЮФУ. 2010. №10. С. 115-118.
10. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки. URL: [www.relod.ru/teachers\\_english/clauses/competent](http://www.relod.ru/teachers_english/clauses/competent).
11. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики: монография. М. : Спутник+, 2002.
12. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. С. 295-305.
13. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 200 единиц. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007.
14. Savignon S. J. Communicative Competence. Theory and Classroom practice. McGraw-Hill, 1997.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Н. Шамов.