

**Шиховцова Наталья Николаевна**

канд. пед. наук, доцент

**Биченова Заира Эдуардовна**

студентка

Пятигорский медико-фармацевтический институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

медицинский университет» Минздрава России

г. Пятигорск, Ставропольский край

**ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫКОВАЯ  
КОМПЕТЕНЦИЯ» И «ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»  
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

***Аннотация:** эффективность процесса формирования языковой личности в образовании, реализующейся в процессе межличностной, а в будущем и в профессиональной коммуникации, обеспечивается соблюдением требований ФГОС к результатам обучения в предметной области «Русский язык и литература», одним из которых является овладение «языковой культурой» в качестве «средства познания мира». Это означает, что обучающийся должен обладать языковой компетентностью, т. е. приобрести стойкое личностное качество, позволяющее мотивированно и адекватно применять языковую компетенцию для решения разнообразных задач. Авторы предприняли попытку внести ясность в многочисленные трактовки понятий «компетенция» и «компетентность», разграничить сами эти понятия.*

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, языковая личность, языковая компетенция, лингвистическая компетенция, коммуникация, структура компетенции.*

Обозначенные нами в названии статьи термины («компетентность» и «компетенция») в научной среде интерпретируются по-разному, и до сих пор не удалось выработать устраивающую большинство учёных единую их трактовку.

Возникновению терминов «компетенция» и «языковая компетенция» в середине XX века научное сообщество обязано Н. Хомскому, однако содержание второго вплоть до сегодняшнего дня наполняется различными дефинициями и продолжает вызывать острые дискуссии. Рассмотрим процесс развития содержания понятия «языковая компетенция», проведя анализ концепций и теоретических подходов зарубежных и отечественных учёных. С момента введения в научный аппарат данного понятия авторское определение подвергалось критике: уточнялось, расширялось или вовсе отвергалось. Если для Н. Хомского языковая компетенция представляет собой «идеальное грамматическое знание, соотнесённое со знанием языковой системы» [12], то по мнению Д. Хаймса, отталкиваться в определении надо не от состояния языковой системы, а от процесса, т.е. конкретной речевой деятельности, соотнесённой с речевой ситуацией и контекстом коммуникации: «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны». Далее учёный расширяет это содержание и вводит понятие «коммуникативной компетенции», имея в виду «сумму языковых навыков и знаний говорящего/слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи» [15].

К концу третьей четверти XX века сторонники Н. Хомского интерпретируют языковую компетенцию как языковую способность, т.е. потенциальное знание языка его реального носителя, и дополняют компонентом «языковая активность», т. е. реальная речь в реальных условиях. Однако другой учёный, Д. Слобин, их разграничил, отметив различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [10]. Другими словами, в развитии понятия происходит смещение в сторону личностной сферы субъекта, что, в свою очередь, только обострило терминологическую проблему.

Появляется множество дефиниций языковой компетенции, отражающих лингвистические предпочтения авторов. У С. Муаран это «знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы, а также умение оперировать ими в своем высказывании» [16]. С. Савиньон

фактически отождествлял языковую компетенцию с «грамматической компетенцией – способностью узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими» [17].

Затем учёные принялись за структуру данной компетенции, один из вариантов которой предложил американский лингвист Л.Ф. Бахман, включив в неё другие компетенции: «1) организационную, состоящую из грамматической и текстуальной, и 2) прагматическую, состоящую из иллокутивной и социолингвистической» [13].

Ян ван Эк, голландский учёный, усмотрел в языковой компетенции «способность создавать и интерпретировать грамматически правильные высказывания, состоящие из слов, употребленных в своем традиционном, внеконтекстном значении, т. е. в значении, которое обычно придают этим словам носители языка» [18].

Проблема толкования языковой компетенции вызвала такой интерес у лингвистов, психологов и социологов, что этим вопросом занялся Совет Европы по культурному сотрудничеству, определив в 1996 году, что это понятие означает «знание и способность использовать формальные средства для создания грамматически правильных и значимых высказываний на языке и подразделяется на лексическую, грамматическую, семантическую и фонологическую компетенции» [11]. Через пять лет, в 2001 году, Совет Европы уточняет и расширяет определение понятия: «знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание...», а к уже имеющимся компонентам добавляются «орфографическая и орфоэпическая компетенции» [9].

Российское языкознание также активно включилось в решение обозначенной проблемы. Так, М.Н. Вятютнев даёт следующее определение языковой компетенции: «это приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, т.е. в поверхностные структуры. Знание правил не означает обязательного умения формулировать их»

[3]. Тогда, исходя из приведённого определения языковая компетенция не покрывает всех знаний о языке и языковых умений, она лишь звено в овладении языком и должна входить в компетенцию коммуникативную.

Появляются определения широкой степени обобщения, философское осмысление понятия, например, у Г.В. Колшанского: «способность любого человека усваивать любую языковую систему на основе единого логического мыслительного аппарата, свойственного человеку и его мышлению как отражению закономерностей единого материального мира». По его мнению, эта компетенция отражает системное знание и понимание языка, потому что «ни словарь, ни грамматика, ни фонетический состав языка в отдельности не могут обеспечить функционирование языка как средства общения», ещё необходимо «соблюдение адекватности языковой формы и ситуативной роли партнеров по коммуникации» [6].

К концу XX века в связи с активным использованием термина «лингвистическая компетенция», значение которого стали отождествлять со значением «языковая компетенция», опять возникает потребность их разграничения. Ряд учёных продолжает считать их идентичными, другие напротив, не отрицая значения лингвистической компетенции, дефинируют её иначе, соотнося с языком иностранным, третьи включают её в состав языковой, обращаясь к истории методики, ссылаясь на положения Ф.И. Буслаева: «Сначала упражнение, потом возведение форм к ясному сознанию, сначала умение, потом знание» [2]. Мы также считаем, что учителя / преподаватели должны «развивать в детях практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженное формами речи и пользоваться ими» [8].

И.А. Зимняя, как и многие отечественные лингвисты, предпочитает оперировать термином «лингвистическая компетенция» применительно к иностранному языку.

Завершая эту часть рассмотрения процесса развития содержания понятия «языковая компетенция» и его многочисленных интерпретаций, ещё раз отметим, что эта компетенция большинством учёных рассматривается как базовая составляющая коммуникативной, предполагающая знание всех уровней языка и

включающая в себя навыки и умения использования этих знаний в речевой деятельности, в том числе, на иностранном языке (лингвистическая компетенция).

Теперь обратимся к анализу определений языковой компетенции в преломлении к школьному образованию, представленными отечественными учёными-лингвистами и методистами с учётом требования ФГОС сформировать языковую личность.

Например, по мнению Е.Д. Божович, «Языковая компетенция – сложная психологическая система, включающая в себя, помимо усвоенных в ходе специального обучения сведений о языке, накопленный в повседневном использовании языка речевой опыт и сформированное на его основе чувство языка» [1]. Кстати, автор отмечает наличие дискретности в школьном языковом образовании, выраженной в отрыве речевого опыта от знаний о языке (вспомним слова Ф.И. Буслаева), а развитие языковой креативности осуществляется единицами учителей. Изучение каждого элемента языковой системы должно наполняться смыслом, тогда в итоге развивается речь субъекта, его творческие способности и критичность мышления.

Если же говорить о полноценном формировании языковой личности, помимо развития языковой компетенции необходимо определить и расширить поле языковых ориентаций школьника, т. е. ту часть ментального пространства, которое наполняется языковыми объектами интереса: чем больше объектов интереса, тем поле шире, чем активнее связи между объектами, тем выше уровень (степень) языковой компетенции. Понятно, для того чтобы это учитывать при организации образовательного процесса, педагогу необходимо пройти соответствующую теоретическую и методическую подготовку. В идеале ментальное поле языковых ориентаций – абсолютно все знания о языке и его функционировании, но мы осознаём, что всего знать не можем, но потребность к этому сопровождает нас всю жизнь, а не только в периоды обучения. Сформированная таким образом языковая личность способна к дальнейшему языковому саморазвитию, чтобы ощущать себя в системе языка как в родной стихии.

Обратимся теперь к вопросу о разграничении «компетенции» о «компетентности», заявленной в теме данной статьи. Термин «компетентность» впервые появился в статье Р.У. Уайта в 1959 году как понятие мотивации деятельности [19]. С тех пор этот термин был популяризирован Ричардом Бояцисом и многими другими учеными [14]. Кстати, в учительской среде эти два понятия многие считают тождественными и в одном случае употребляют первый, в другом – второй, не утруждая себя их разграничением. Считаем, что осознание разницы в теоретическом и методическом плане в этом вопросе является показателем профессионализма педагога. Напомним формулировку компетентности И.А. Зимней – «актуальное проявление компетенции», которое обеспечивается реализацией субъектом мотивации, или готовности её проявить, поведенческим опытом, модальностью и включением регуляторности (эмоционально-волевой аспект) [5]. А Н.С. Кузнецова рассматривает языковую компетенцию в качестве структурного компонента компетентности [7].

Завершим разграничение рассматриваемых понятий определением компетентности М.В. Дружининой: «...языковая компетентность обучающихся проявляется в их способности решать общекультурные задачи (общаться, работать с информацией, писать деловые письма, резюме и др.), ... используя языковые средства» [4].

Формирование языковой компетентности (интенция / направленность сознания и желание реализации языковой компетенции) – процесс долговременный, вернее, постоянный в силу изменений на всех уровнях языка в процессе его развития, поэтому определить критерии её сформированности можно только в границах того вида деятельности, которым занимается субъект (например, фонетико-фонологический уровень языковой системы).

Таким образом, можно подвести под общий знаменатель составляющие языковой компетенции как ядра компетентности, которые формируются комплексно, но при усвоении отдельных разделов языка доминирует соответствующая содержанию и целям обучения: фонологическая, лексическая, грамматическая или орфографическая компетенции, каждая из которых может частично

формироваться, в том числе с помощью методики использования проблемно-исковых задач.

Так, фонетико-фонологическая компетенция включает «знание звуковой системы языка, ударения, ритмики, интонации, мелодики, способов фонетической организации речи, умение и готовность пользоваться ими в процессе учебного и социального общения».

Отметим также, что ряд учёных-методистов предлагают другие подходы к организации структуры языковой компетенции: за основание можно брать форму речи: компетенции в устной речи, письменной и интернет-общении; можно отталкиваться от функциональных стилей речи, тогда и компетенции будут соответствующими.

В случае школьного преподавания интерпретация компонентного состава будет зависеть от образовательной программы и УМК.

### ***Список литературы***

1. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 73. – EDN ZCPOLZ
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М.: Юрайт, 2021. – 266 с.
3. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М.Н. Вятютнев // ИЯШ. – 1975. – №6. – С. 55–64. – EDN DHSOEE
4. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов / М.В. Дружинина. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 470 с. – EDN QTEQGX
5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – С. 23.

6. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // ИЯШ. – 2015. – №1. – С. 10–14.
7. Кузнецова Н.С. К вопросу о языковой компетентности студентов-иностранцев, изучающих русский язык / Н.С. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №4 (23). – С. 99–101. – EDN NTMMVR
8. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия / сост. М.С. Лапатухин. – М.: Просвещение, 1960. – 484 с.
9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
10. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин; пер. с англ. Е.И. Негневицкой; под общ. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
11. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Проект 2. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию. – Страсбург, 1996. – С. 42.
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. В.А. Звегинцева. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 259 с.
13. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 89.
14. Boyatzis R.E. The competent manager: a model for effective performance. New York: Wiley. Holmes, L. The domestication of management knowledge? Recent UK State intervention in management education. 1993.
15. Hymes D.H. Sociolinguistics. Penguin Education, 1972. – P. 278.
16. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue etrangere. Paris, 1990. – P. 23.
17. Savignon S.J. Communicative Competence: Teory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
18. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. Strasbourg, Council of Europe Press, 1986. – P. 39.
19. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychol. Rev. – 1959. – Vol. 66. No 5. – P. 297–332.