

И. Л. Дмитриевых, С. С. Куклина

Структура и содержание речевой компетенции студента неязыкового вуза

В статье рассматривается речевая компетенция как компонент профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза, которая дает возможность будущим специалистам успешно осуществлять профессиональную деятельность. Она содержит теоретический анализ понятия «речевая компетенция», представляет алгоритм ее конструирования и дает определение профессионально-ориентированной речевой компетенции студента неязыкового вуза. Авторы рассматривают профессионально-ориентированную речевую компетенцию в совокупности трех составляющих: социальной, предметно-профессиональной и процессуальной, характеризуют их содержание и предлагают структурно-содержательную модель данной компетенции. Содержание социального компонента профессионально-ориентированной речевой компетенции обусловлено будущей профессиональной деятельностью студента и представляет ту социокультурную среду, где данная компетенция должна функционировать. Предметно-профессиональный компонент обеспечивает готовность студента включиться в профессионально-ориентированную речевую деятельность благодаря профессиональным и предметным (характерным для дисциплины «Иностранный язык») знаниям, необходимым для получения или передачи профессионально значимой информации. Процессуальный компонент предстает в виде совокупности речевых умений, лежащих в основе письменной и устной коммуникации, среди которых наиболее значимыми для будущей профессиональной деятельности студента являются чтение и письмо, обслуживающие письменную форму иноязычного общения.

Ключевые слова: неязыковой вуз, профессионально-ориентированная речевая компетенция, структура и содержание, социальный компонент, предметно-профессиональный компонент, процессуальный компонент.

I. L. Dmitrievykh, S. S. Kuklina

Structure and Content of the Speech Competence of the Non-Linguistic Higher School Student

The article discusses a speech competence as a component of the professionally-oriented foreign language communicative competence of students in non-linguistic higher school, which can provide future specialists to operate successfully in professional environment. The paper presents a theoretical analysis of the concept «speech competence», an algorithm for its construction and defines the concept of the professionally-oriented speech competence of non-linguistic higher school students. The authors distinguish three components in the professionally-oriented speech competence: social, subject-professional and process, the content of which are described and presented in the structural and content model. The content of the social component of the professionally-oriented speech competence represents the social and cultural environment where this competence functions. The subject-professional component provides students' professional readiness to take part in professionally-oriented speech activity due to professional and subject (typical for foreign languages) knowledge, which are necessary to get or transfer professionally significant information. The process component appears as a speech skills set of written and oral communication. The most significant for professional activity of future specialists are reading and writing as means of foreign language written communication.

Keywords: non-linguistic higher school, professionally oriented speech competence, structure and content, social component, subject-professional component, process component.

В связи с воплощением в жизнь высшей профессиональной школы ФГОС третьего поколения перед вузами встала задача создать оптимальные условия для формирования у обучающихся совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих их выпускникам способность успешно трудиться в выбранной сфере деятельности, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Свой вклад в решение этой задачи вносит дисциплина «Иностранный язык», вооружающая будущих специалистов новыми средствами познания той области, которая входит в круг их профес-

сиональных и научных интересов. В качестве таких средств выступают аудирование, говорение, чтение и письмо, как виды речевой деятельности, обслуживающие иноязычное общение. Успех их функционирования в значительной степени зависит от сформированности речевой компетенции, недостаточный уровень владения которой является причиной трудностей, испытываемых студентами при получении нужной информации на иностранном языке и при ее передаче собеседнику. Это побудило нас изучить речевую компетенцию, выявить ее компонентный состав и его содержание для ответа на вопрос, какой дозой социального опыта должны овладеть студенты в иноязыч-

ном образовательном процессе, чтобы преодолеть указанные трудности.

Поиск ответов на поставленный вопрос осуществлялся с позиций компетентного подхода, представленного в работах В. И. Байденко, И. Л. Бим, Ван Эка, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Зимней, Р. П. Мильруда, П. И. Образцова, В. В. Сафоновой, А. В. Хуторского, А. Н. Щукина и др. В них исследуемая компетенция является составляющей профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (ПОИКК) как интегративной личностной характеристики специалиста, отражающей его готовность и способность принимать участие в профессионально-ориентированном межкультурном и межличностном иноязычном общении. Именно из ПОИКК нам предстоит, во-первых, вычленив речевую компетенцию, а во-вторых, определить ее содержание, руководствуясь идеей о том, что в основе ПОИКК лежит совокупность предметных и лингвистических знаний, а также навыков и умений применять их в профессиональной деятельности для решения профессионально значимых задач.

Начнем с того, что для обозначения исследуемой компетенции в работах вышеназванных авторов, помимо термина *речевая* используются такие определения, как *социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная* и др. Социолингвистическая компетенция, по мнению Ван Эка, представляет собой способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с коммуникативной ситуацией [10]. М. Каналь и М. Суэн понимают ее как соответствие высказываний по форме и по смыслу контекстному фону в конкретной ситуации [9].

Р. П. Мильруд называет данную компетенцию прагматической и трактует ее как «умение использовать язык в определенных функциональных целях в зависимости от особенностей социального и профессионального взаимодействия: от ситуации, статуса собеседников, адресата речи и других факторов, относящихся к прагматике речевого общения, а также в учебной, научной и профессиональной деятельности» [3].

Использование термина «дискурсивная», скорее всего, связано с тем, что для ее функционирования важно знание различных типов дискурсов, правил их построения и умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения. Именно они, как считают М. Каналь, М. Суэн, лежат в основе способности строить целостные, связанные и логичные устные и письменные высказывания.

И. А. Зимняя пишет о речевой компетенции как о знании «способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие, а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений» [2]. Этим же термином пользуется В. В. Сафонова, для которой речевая компетенция – это свободное практическое владение речью на иностранном языке, умение говорить правильно, бегло, динамично, хорошо понимать слышимую и читаемую речь [5].

Анализ приведенных определений потребовал от нас выбрать термин, которым мы будем пользоваться в нашем исследовании. Им стала «речевая компетенция» (РК) в силу того, что в неязыковом вузе студенты изучают дисциплину «Иностранный язык» на первом курсе, где, согласно принципу преемственности, должно происходить дальнейшее формирование данной компетенции, которое было начато в общеобразовательной школе. В ней, в соответствии с программой, РК предполагает развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и умение планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуации общения [6].

Он также показал: в характеристиках РК преобладает либо деятельностный, либо содержательный аспект данной компетенции, что говорит об отсутствии единого подхода к ее определению. И наконец, что важно для нашего исследования, профессиональная направленность РК остается несколько в стороне.

Такое многообразие трактовок РК и поиск путей ее определения применительно к профессионально-ориентированной образовательной среде побудило нас обратиться к понятию «образовательная компетенция», предложенному в работах А. В. Хуторского. В них данная компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и проявляется в готовности и способности обучающегося осуществлять качественную продуктивную деятельность в этой сфере [7].

Для конструирования образовательной компетенции А. В. Хуторской предлагает принять во внимание ее структуру, которая включает название компетенции, *тип* компетенции (ключевая, общепредметная, предметная); *круг* реальных объектов

действительности, по отношению к которым определяется компетенция, отраженный в знаниях, умениях и навыках; *социально-практическую обусловленность* и значимость компетенции; *смысловые ориентации* обучающегося по отношению к данным объектам, *личностную значимость* компетенции [7].

В соответствии с предложенным алгоритмом, а также приняв во внимание то рациональное, что имеется в вышеприведенных определениях, мы можем определить РК студента неязыкового вуза как образовательную *предметную компетенцию*, которая формируется в рамках дисциплины «Иностранный язык». *Объектами реальной действительности* подлежащими усвоению, являются знания способов получения, осмысления и интерпретации информации, формулирования и построения высказываний на иностранном языке, а также умения пользоваться этими способами для участия в профессиональном общении.

Все это позволяет нам вести речь о профессионально-ориентированной иноязычной речевой компетенции (ПОИРК) студента неязыкового вуза, как о *готовности и способности осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности как средства профессионально-ориентированного иноязычного общения, в основе которых лежат знания способов получения, осмысления и интерпретации информации, формулирования и построения высказываний на иностранном языке, а также умения пользоваться ими для участия в письменной и устной коммуникации, значимой для будущей профессиональной деятельности и отражающей ее ценностные ориентации.*

Из определения видно, что данная компетенция имеет в своем составе несколько связанных между собой компонентов, которые можно представить как социальный, предметно-профессиональный и процессуальный (рис. 1). Содержание *социального компонента* ПОИРК обусловлено будущей профессиональной деятельностью студента и представляет ту социокультурную среду, где данная компетенция должна функционировать. В учебном процессе она выступает в совокупности сфер, тем и ситуаций общения, характерных для профессиональной деятельности будущего специалиста.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез называют в качестве макросфер общения 1) производственную деятельность, 2) бытовые отношения, 3) культурное общение и 4) общественно-политическую деятельность человека [1, с. 125]. В рамках приведенной классификации нас интересует макросфе-

ра *производственной деятельности*, которая в условиях неязыкового вуза выступает как *профессиональная сфера*, максимально приближенная к условиям будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. Данная сфера реализуется в темах, подтемах и ситуациях общения, соответствующих специфике неязыкового вуза.

Исходя из определения ПОИРК, социальный компонент отвечает за готовность будущего специалиста вступать в отношения, обусловленные деятельностью врача, и способность ориентироваться в ситуациях профессионального общения, определяя дальнейшее речевое и неречевое поведение общающихся.

Предметно-профессиональный компонент ПОИРК включает в себя а) профессиональные знания, отражающие специфику осваиваемой профессии, и б) предметные (присущие предмету «Иностранный язык») знания о способах получения, осмысления и интерпретации информации, а также формулирования и построения высказываний на иностранном языке. Если первую группу знаний студенты могут получить из текстов профессионального характера на родном и иностранном языках в рамках сфер, тем и ситуаций общения, представленных в социальном компоненте, то информация о способах речевой деятельности помещается в памятках, специально разработанных преподавателем и сопровождающих тексты.

Такие тексты обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, внутренней структурой и характеризуются соотнесенностью с определенным стилем. В условиях неязыкового вуза для профессиональной сферы общения характерны тексты научного функционального стиля, которые, в свою очередь, делятся на собственно научные, учебно-научные и научно-популярные. Они выступают в качестве источников профессиональной информации и благодаря соотнесенности со сферой общения и темой задают конкретные ситуации общения. Последние, в свою очередь, побуждают обучающихся осуществлять устную и письменную речевую деятельность, где они могут использовать полученную информацию в профессиональном общении.

Что касается памяток, то они содержат, с одной стороны, информацию о специфике функционирования определенного вида речевой деятельности, а с другой, описание действий, которые необходимо выполнить для его успешного осуществления, и их последовательности. Такие памятки позволяют обучающимся лучше сориентироваться

в выполнении задания, мотивируют их к активному включению в иноязычную речевую деятельность.

Изложенное позволяет нам говорить, что предметно-профессиональный компонент обеспечивает готовность студента включиться в профессионально-ориентированную речевую деятельность для получения или передачи профессионально значимой информации, требующейся в определенной ситуации общения. Успех осуществления данного вида речевой деятельности зависит от способности обучающегося пользоваться полученными профессиональными и предметными знаниями.

Процессуальный компонент ПОИРК предстает перед нами в виде совокупности речевых умений, лежащих в основе письменной и устной коммуникации, значимой для будущей профессиональной деятельности студента. Данный компонент реализуется в умениях всех четырех видов речевой деятельности, где речевое умение – это «способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач» [4] при наличии у него таких качеств, как целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, самостоятельность и иерархичность.

В вузах нефилологического профиля, как пишет А. Н. Щукин, преобладает обучение письменной коммуникации (чтение и письмо) в сферах профессионального и делового общения [8, с. 90]. В связи с этим речевыми умениями, которые обязательно должны войти в процессуальный компонент ПОИРК в неязыковом вузе, являются умения письменного иноязычного профессионально-ориентированного общения. К ним относятся умения а) читать, понимать и интерпретировать тексты на иностранном языке (научные, научно-публицистические и научно-популярные статьи), используя различные виды чтения; б) передавать содержание прочитанного текста в виде плана, конспекта, резюме; в) письменно оформлять сообщения по теме доклада /статьи; г) составлять реферат, аннотацию научной статьи на иностранном языке.

Именно перечисленные умения, основанные на сформированных речевых навыках и приобретенных обучающимися профессиональных и предметных знаниях, обеспечивают им способность осуществлять иноязычную речевую деятельность в ситуациях письменной профессионально значимой коммуникации.



Рис. 1. Модель профессионально-ориентированной иноязычной речевой компетенции

В завершение важно отметить, что социальный компонент обуславливает и предметно-профессиональный, и процессуальный компоненты, придавая им социальную, а значит и профессиональную направленность. Кроме того, все компоненты ПОИРК находятся в тесном взаимодействии, что предполагает создание такой технологии формирования названной компетенции, которая принимала бы во внимание как содержание компонентов ПОИРК, так и факт их взаимодействия.

Библиографический список

1. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку [Текст] / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Сафонова, В. В. Изучение языков международной коммуникации в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
6. Сборник нормативных документов. Иностранный язык [Текст] / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2007. – 116 с.
7. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212/htm>.
8. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студ. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 480 с.
9. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Текст] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
10. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning [Текст] : Vol. 1: Scope. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – 89 p.

Bibliograficheskiy spisok

1. Gal'skova, N. D., Gez, N. I. Teoriya obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika [Текст] : ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 336 s.
2. Zimnjaja, I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [Текст] / I. A. Zimnjaja. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 42 s.
3. Mil'rud, R. P., Maksimova, I. R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obuchenija inostrannomu jazyku [Текст] / R. P. Mil'rud, I. R. Maksimova // Inostrannye jazyki v shkole. – 2000. – № 4. – S. 9–15.
4. Passov, E. I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju [Текст] / E. I. Passov. – M. : Rus. jaz., 1989. – 276 s.
5. Safonova, V. V. Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij [Текст] / V. V. Safonova. – Voronezh : Istoki, 1996. – 237 s.
6. Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj jazyk [Текст] / sost. Je. D. Dneprov, A. G. Arkad'ev. – M. : Drofa, 2007. – 116 s.
7. Hutorskoj, A. V. Tehnologija proektirovanija ključevyh i predmetnyh kompetencij [Elektronnyj resurs] / A. V. Hutorskoj // Internet-zhurnal «Jejdos». – 2005. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212/htm>.
8. Shhukin, A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika [Текст] : ucheb. posobie dlja prepodavatelej i stud. / A. N. Shhukin. – M. : Filomatis, 2004. – 480 s.
9. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Текст] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
10. Van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning [Текст] : Vol. 1: Scope. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1986. – 89 p.