

Серпикова Н. В., Серпикова М. Б.

Российский университет транспорта, Москва, Россия

РОДНОЙ ЯЗЫК УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Опыт работы со студентами в техническом (транспортном) вузе показывает, что многие из них имеют серьезные проблемы при изучении иностранных языков – как первого (ИЯ 1), так и второго (ИЯ 2). Невысокие результаты, которые показывают студенты в ходе их обучения общему владению иностранным языком и профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, заставили обратиться к поиску причин низкого уровня сформированности у обучающихся коммуникативных навыков к моменту завершения курса. Объектом нашего исследования явилась лингвистическая компетенция – основа для формирования коммуникативной компетенции. Анализ лингвистической и методической литературы по теме исследования, наблюдение за учебным процессом при изучении французского языка как ИЯ 2, тестирование студентов на предмет выявления остаточных знаний в русском языке и ИЯ 1 (английском) позволили прийти к выводу, что не только малое количество аудиторных часов, выделяемое на обучение, или слабая иноязычная подготовка в объеме средней школы мешают овладению ИЯ 1 и ИЯ 2 на уровне, необходимом для самореализации будущего специалиста в профессиональной деятельности. Основная причина плохого владения иностранными языками – несформированность у обучающихся лингвистической компетенции в родном языке, плохое владение (или даже невладение) лингвистической терминологией, что в значительной мере усложняет усвоение грамматики ИЯ 1 и ИЯ 2. Цель данной статьи – акцентировать внимание преподавателей высшей школы на необходимости формирования у обучающихся лингвистической компетенции (подразумевающей, в частности, и овладение лингвистической терминологией) в рамках сопоставительного подхода – одного из основных методов обучения иностранному языку, создающему предпосылки для расширения у студентов общеязыковой эрудиции, развития «лингвистического чутья», востребованных при формировании трилингвизма.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, лингвистическая терминология, сопоставительный подход, родной (русский) язык, французский язык как второй иностранный.

Сведения об авторах:

Серпикова Наталья Владимировна, кандидат филол. наук, доцент кафедры «Лингводидактика», Российский университет транспорта (Москва); e-mail: serpikova_nv@mail.ru.

Серпикова Марина Борисовна, доцент кафедры «Русский язык и межкультурная коммуникация», Российский университет транспорта (Москва); e-mail: serpikova_mb@mail.ru. ORCID ID 0000-0001-6056-6688.

Введение

Вследствие расширения межкультурных и деловых контактов с зарубежными странами в России изменилось отношение к иностранному языку, ставшему одним из основных элементов современной системы высшего образования и одним из важнейших средств самореализации выпускника вуза в профессиональной сфере деятельности. Среди наиболее перспективных направлений высшего технического образования выделяют мультилингвальное обучение, в рамках которого учащиеся должны иметь возможность изучения по крайней мере двух востребованных в международном общении иностранных языков с целью формирования специалиста нового типа – «поликультурной мультилингвальной

многосторонней личности, демонстрирующей не только высокие технические, но и лингво-социокультурные познания» [Прохорова, 2014: 1101–1105].

Включение в соответствии с требованиями Федерального образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) двух иностранных языков в учебные планы целого ряда направлений подготовки («Реклама и связи с общественностью», «Туризм», «Гостиничное дело» и др.) заставило преподавателей в поисках эффективных педагогических приемов обучения ИЯ 2 обратиться к трудам как отечественных, так и зарубежных лингвистов и методистов [Щепилова, 2018, 2005; Прохорова, 2014; Ellis, 2008; Барышников, 2003; Бим, 1997; Лapidус, 1980 и др.], многие из которых, в частности, отмечают, что «на овладение вторым иностранным языком переносятся не только приемы овладения первым, но и результаты сознательного и бессознательного обобщения лингвистических характеристик первого иностранного и родного языков» [Малых, 2015: 47]. При этом, вслед за И. Л. Бим (см. [Бим, 1997: 14–15]), одним из ведущих, хорошо зарекомендовавшим себя в практике обучения иностранным языкам (особенно на начальном этапе) признается контрастивный принцип, предполагающий «широкую опору при изучении очередного языка на сходные лингвистические и социокультурные явления в контактирующих в учебном процессе языках: родном, первом и втором иностранных» [Малых, там же]. Контрастивному изучению языков (в том числе, французскому и русскому) как в теоретическом, так и практическом плане, а также использованию сопоставительного подхода при обучении иностранным языкам уделяется большое внимание исследователей [Александровская, 2015; Гак, 2006, 2000 и др.]. Отмечаемый при этом серьезный подход к родному языку обучающихся свидетельствует о его важной роли при обучении иностранному языку [Щепилова, 2005: 53–58].

Несмотря на методическую разработанность применения сопоставительного метода в обучении иностранным языкам и доказанную эффективность опоры на родной язык обучающихся, преподаватели тем не менее сталкиваются со значительными трудностями в работе со студентами-нефилологами, у многих из которых владение ИЯ 1 находится на весьма низком уровне, не позволяющем при их обучении ИЯ 2 рассматривать ИЯ 1 как системообразующий язык-посредник, как основу «сознательного и бессознательного обобщения лингвистических характеристик» [Малых, 2015: 47]. Следовательно, «проблема невладения студентами иностранным языком на компетентностном уровне все еще остается нерешенной» [Краснощекова, 2018].

Проводимый нами в течение ряда лет на одном из первых занятий стартовый (входной) контроль уровня владения ИЯ 1 позволил выявить у студентов-первокурсников плохое знание грамматики на фоне невладения (или плохого владения) лингвистической терминологией, проблемы во всех видах речевой деятельности. Дальнейшее наблюдение за ходом учебного процесса и успехами студентов при изучении ИЯ 2 (французского), а также накопление эмпирического материала в рамках учебной деятельности на занятиях по русскому и иностранным языкам (в том числе, результатов входного тестирования по ИЯ 1, а также проводимого ежегодно в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» тестирования первокурсников на предмет выявления остаточных знаний в русском языке), анализ лингвистической и методической литературы по вопросам формирования лингвистической компетенции при обучении как родному, так и иностранному языку [Краснощекова, 2018; Пыркова, 2018; Бакловская, 2013; Гаврищук, 2013 и др.] позволили сделать вывод, что не только малое количество аудиторных часов, выделяемое на обучение иностранным языкам, или слабая иноязычная подготовка в объеме средней школы мешают овладению ИЯ 1 и ИЯ 2 на уровне, необходимом будущему специалисту для самореализации в профессиональной деятельности. Основная причина возникновения у обучающихся коммуникативных проблем – несформированность лингвистической компетенции в родном языке, плохое владение (или даже невладение) языковедческой терминологией на русском языке, что в значительной мере усложняет усвоение грамматики ИЯ 1 и ИЯ 2.

Объектом нашего исследования, таким образом, является проблема формирования иноязычной лингвистической компетенции, на которую мы попытались взглянуть по-новому – с точки зрения зависимости эффективности ее формирования в иностранном языке от уровня ее сформированности у обучающихся в родном (русском) языке, в том числе, от владения / невладения базовыми языковедческими понятиями и терминами русского языка.

Цель данной статьи – привлечь внимание к необходимости формирования и развития у студентов технических специальностей лингвистической компетенции, показать, что такая работа должна включать в себя ликвидацию «терминологической безграмотности» в родном языке. Это, на наш взгляд, позволит ускорить и облегчить обучение иностранным языкам, особенно при условии тесного взаимодействия преподавателей русского и иностранных языков.

1. Роль грамматики в формировании лингвистической компетенции при усвоении иностранного языка

Основным компонентом коммуникативной компетенции, условием прочности языковых и речевых навыков является компетенция лингвистическая, предполагающая знание принципов устройства и функционирования языка на всех уровнях, умение образовывать правильные грамматические формы и строить синтаксические конструкции, без чего невозможна никакая вербальная коммуникация (см. об этом [Захава-Некрасова, 1973: 52–60]). В настоящее время в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в развитии лингвистической и – шире – коммуникативной компетенции наиболее актуальной является проблема формирования у студентов грамматических навыков и представления о лексико-грамматической системе изучаемого языка в целом. Мы можем уверенно говорить о сформированности у обучающегося лингвистической компетенции лишь тогда, когда он имеет представление о системе изучаемого языка и может опираться на эту систему в процессе коммуникации.

Признавая грамматику важной составляющей любого языка, нельзя не отметить, что вопрос о ее роли в обучении иностранным языкам решался и решается по-разному. Как отмечает Е. А. Гаврищук, одни – сторонники переводно-грамматического метода – полагают, что овладение иностранным языком возможно только через грамматику, изучение которой в системе, через освоение грамматических категорий позволяет установить внутренние связи в языке и без сверхъестественных усилий сделать речь учащихся грамматически правильной и чистой. Другие – сторонники прямого метода в обучении иностранному языку – считают, что грамматикой заниматься не следует: язык должен усваиваться практически [Гаврищук, 2013: 18]. Если же объяснение грамматики строится с использованием большого количества терминов, то они скорее запутывают обучающихся, особенно нефилологов, нежели обеспечивают им необходимую помощь. Это формирует у них комплекс неполноценности, связанный с якобы неспособностью к языку. Между тем, по утверждению Н. А. Бонк, «абсолютно неспособные к языку люди – как и гениальные – встречаются очень редко. Главное – это умение логически мыслить и развитое чувство аналогии с родным языком или с тем иностранным, которым человек уже владеет...» [Арзуманова, 2016].

Как показывает практика работы всевозможных лингвистических курсов, действительно, чрезмерное увлечение грамматикой может приводить к языковому барьеру. В то же время игнорирование грамматики в процессе занятий дает настолько поверхностные знания языка, что буквально через несколько месяцев по окончании курсов учащиеся обнаруживают, что практически ничего из пройденного не помнят. И это не удивительно. Говорение, безусловно, – важнейшая составная часть владения языком. Но только понимание того, как устроен и как «работает» чужой язык, повышает маневренность речи и дает возможность прийти к взаимопониманию с собеседником в любой ситуации иноязычного общения. Иными словами, знание грамматики помогает практическому овладению иностранным языком.

Что же касается «чувства аналогии с родным языком», то оно в идеале должно формироваться у учащихся еще в средней школе. Но, как показывает опыт работы в вузе, этого зачастую не происходит: у многих студентов отсутствует не только «чувство аналогии с родным языком», но и «чувство родного языка», о чем свидетельствуют результаты их учебной деятельности в рамках курса «Русский язык и культура речи». Работа со студентами убеждает: без хорошего знания родного языка крайне трудно добиться успеха в изучении языка иностранного. И это чаще всего связано с несформированностью у них лингвистической компетенции в русском языке. Так, в ответах студентов на вопросы тестовых заданий, проверяющие знание русской грамматики, нередко ошибки, допущенные вследствие неумения определять вид глагола или неразличения таких, например, понятий, как «части речи» и «члены предложения». Наличие у обучающихся проблем в родном языке позволяет прогнозировать трудности, которые могут возникнуть или уже возникли у них при изучении иностранных языков.

Важными критериями при оценке степени сформированности у студента технического вуза лингвистической компетенции, а именно когнитивного ее компонента, являются знания о системе языка и его структуре; владение сведениями о языке в соответствии с его уровнями, способность к систематизации и обобщению знаний. Предварительные результаты проверки (анализ работ еще не закончен) проведенного в начале учебного года входного тестирования первокурсников по ИЯ 1 (методика его проведения, а также алгоритм анализа исходного уровня сформированности лингвистической компетенции студентов неязыкового вуза представлены в диссертационном исследовании Т. А. Пырковой [Пыркова, 2018: 92–111]) показывают низкий уровень сформированности лингвистической компетенции, т. е. недостаточные знания системы ИЯ 1. Наиболее типичными являются ошибки на согласование времен, выбор предлога, глагольной формы, синонимов. Практически все студенты получили низкие баллы за письменное задание, допустив в нем лексические, грамматические и иные ошибки. Следовательно, приступая к обучению ИЯ 2 (в нашем случае – французскому), необходимо прежде всего ликвидировать возникшие у них при овладении ИЯ 1, а еще ранее – родным (русским) языком пробелы в знаниях о системе языка, его понятиях и терминах, их описывающих, что позволит им «самостоятельно устанавливать аналогии между грамматическими явлениями родного, первого и второго иностранного языков, находить соответствия, проводить сопоставления, выделять сходные и отличительные характеристики, делать соответствующие выводы» [Бакловская, 2013: 44].

2. Базовые языковедческие понятия и термины родного языка как основа формирования иноязычной лингвистической компетенции учащихся

Согласно требованиям ФГОС основного общего образования, результаты освоения программ учебных дисциплин должны обеспечивать успешное обучение на последующих ступенях образования, при этом по окончании изучения дисциплины «Русский язык» должны быть сформированы «базовые умения, обеспечивающие возможность дальнейшего изучения языков, с установкой на билингвизм» [ФГОС, 2010]. Стандарт также прописывает необходимость расширения и систематизации научных знаний о языке; осознания взаимосвязи его уровней и единиц; освоения базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка. Реальность же такова, что вузовские преподаватели постоянно сталкиваются с проблемами в обучении из-за несформированности у студентов лингвистической компетенции в родном языке в объеме средней школы, что в значительной мере осложняет обучение языкам.

Очевидно, что, если «неспособный студент» при изучении французского языка не может усвоить простейшей вещи – употребления слов *bon* и *bien*, это может означать лишь одно: он не видит разницы между прилагательным и наречием прежде всего в русском языке. А ведь зачастую преподавателю иностранного языка и в голову не приходит

мысль о необходимости прокомментировать то или иное грамматическое явление или объяснить употребляемый им лингвистический термин: все изучали в школе русский язык, следовательно, «все все знают». Но если при общении на родном языке мы, строя фразу, никогда не размышляем над тем, какие части речи и в каких формах будем использовать в предложении в соответствии с правилами грамматики, то в случае овладения иностранным языком ситуация иная. У студента, слушающего объяснение нового материала или читающего правило грамматики по учебнику, понимания сути иноязычного грамматического явления может и не возникнуть, если термины, которыми оно описано, студенту не знакомы, например: *Во французском языке возвратные местоимения согласуются с подлежащим в лице, числе и роде.* (Примеры заимствованы из [Попова и др., 2004]). Что такое *местоимение*? Какие из них называются *возвратными*? Приведем еще примеры правил грамматики французского языка (в соответствии с его уровнями), понимание сути которых требует знания основных лингвистических терминов русского языка.

2.1. Фонетика

При изучении фонетического строя французского языка обучающимся необходимо владеть такими понятиями, как *звук (гласный / согласный)* и *буква*. На стадии обучения чтению студентам объясняется ряд правил, с опорой на которые можно читать по-французски, не заучивая транскрипцию каждого слова, например: *Согласный звук z передается на письме при помощи букв z (zéro) и s в позиции между гласными (disons).*

При рассмотрении практически каждого правила чтения приходится прибегать к названным понятиям, которые при кажущейся их элементарности ставят в тупик некоторых учащихся, когда, например, они слышат, что в слове *beaucoup* восемь *букв* и четыре *звука*: для них, как выясняется, это понятия синонимичные.

2.2. Лексика

Для семантизации новой лексики преподаватель часто прибегает к *синонимам* и *антонимам*, предлагая студентам такие, например, задания:

- подберите *антонимы* к прилагательным *difficile, bon, chaud, libre ...*;
- подберите *синонимы* к существительным *chef, entreprise, poste, objectif*

Такого рода задания способствуют расширению словарного запаса студентов за счет запоминания новых слов при опоре на уже ранее усвоенные лексические единицы, имеющие то же или противоположное значение.

2.3. Морфология / Словообразование

Как уже отмечалось, изучение любого языка крайне затруднено, если учащийся не знает, что такое *часть речи*, какие части речи имеются в языке и каковы их отличительные признаки. Во французском языке, как и в русском, выделяются *самостоятельные* и *служебные части речи* (во французском к последним добавляется артикль).

Так, объяснение употребления во французском языке прошедших времен *Imparfait* и *Passé Composé* основывается на сопоставлении их значений со значениями глаголов совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) вида в русском языке, например: *Il traduisait le texte (Imparfait) / Он переводил текст («переводил» – форма глагола НСВ) – Il a traduit le texte (Passé Composé) / Он перевел текст («перевел» – форма глагола СВ).* Но если учащиеся не могут определить вид глагола в родном языке, сопоставление видовых пар в русском и французском языке при изучении *Imparfait* и *Passé Composé* не работает даже при объяснении темы на русском языке.

Для понимания того, как во французском языке образуются порядковые числительные и наречия, формы женского рода или множественного числа существительных и прилагательных, как можно выразить значение повторяемости, необходимо иметь представление об аффиксах и их функциях. Приведем примеры некоторых формулировок:

Наречия французского языка часто образуются от прилагательных в форме женского рода при помощи суффикса *-ment* (м.р. *régulier* – ж.р. *régulière* – нареч. *régulièrement*).

Для образования женского рода существительных и прилагательных используется окончание *-e* (сущ. *cousin* – *cousine*, прил. *grand* - *grande*).

Для передачи повторного действия к глаголам может добавляться приставка *re-* (*lire* / *читать* – *relire* / *перечитать*).

2.4. Синтаксис

Во французском языке порядок слов является более строгим, чем в русском. Объясняя и демонстрируя на примерах правила построения французского предложения, преподаватель использует термины «*тип(ы) предложения(-ий)*» и «*член(-ы) предложения*» и некоторые др., которыми студент должен владеть прежде всего на русском языке. Приведем в качестве примера одно из таких объяснений:

Французское вопросительное предложение можно построить при помощи инверсии – особого порядка членов предложения, нарушающего обычный (прямой) порядок слов, при котором подлежащее предшествует сказуемому. Для этого нужно в утвердительном предложении поменять местами подлежащее и сказуемое: «Il veut partir. – Veut-il partir?».

В данном случае студенту необходимо знать, какими бывают предложения по цели высказывания, что такое *инверсия, прямой порядок слов, подлежащее, сказуемое*.

Процесс освоения грамматики не должен быть формальным. Для ликвидации пробелов в знаниях учащихся недостаточно обращения к лингвистической терминологии от случая к случаю. Работа должна вестись систематически и в соответствии с изучаемым материалом. Для подтверждения и обоснования зависимости уровня развития иноязычной лингвистической компетенции от терминологической грамотности обучающихся в родном языке была начата совместная работа преподавателей иностранных языков и преподавателей-русистов, ведущих дисциплину «Русский язык и культура речи», по развитию лингвистической компетенции учащихся, а также усвоению (или активизации использования) ими лингвистической терминологии русского языка. На данном этапе решается задача по определению базовых терминов, необходимых для изучения грамматики в рамках языкового минимума для допорогового уровня владения французским языком (см. [Ветрова, 2010]) и их соотнесение с разделами (модулями) курса «Русский язык и культура речи». За основу берутся используемые в средней школе лингвистические понятия и термины согласно «Примерной программе основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения» (раздел «Содержание, обеспечивающее формирование языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций») [Примерная программа...: 9–21]. Кроме этого, разрабатываются тестовые задания для определения уровня владения лингвистической терминологией студентов, в программу подготовки которых входит изучение французского языка как ИЯ 2.

На наш взгляд, такой междисциплинарный подход к повышению терминологической грамотности студентов, с одной стороны, расширяет их представление о русском языке, формирует у них понятийную базу для анализа и оценки языковых явлений и фактов, дает необходимые знания о лингвистике как науке, ее основных разделах и базовых понятиях, а с другой – обеспечивает возможность более глубокого, осмысленного освоения грамматики ИЯ 1 и ИЯ 2, тем самым способствуя развитию всех видов речевой деятельности на основе умения опознавать и анализировать основные единицы и грамматические категории языка, образовывать грамматически правильные формы и синтаксические конструкции, понимать организованные в соответствии с нормами смысловые отрезки в речи и т. п.

3. Роль сопоставительного подхода в развитии лингвистической компетенции обучающихся

Нельзя не согласиться с исследователями [Барановская, 2011; Назаренко, 2018 и др.], считающими методически оправданным обучение ИЯ на основе родного, представление о системе которого студенты получают в школе в рамках изучения фонетики, лексики, грамматики, словообразования, синтаксиса и грамматическую структуру которого автоматически переносят на изучаемый язык, делая его предметом сравнения и сопоставления с родным, тем более что «подобное обращение позволяет повысить эффективность изучения иностранных языков» [Назаренко, 2018]. Речь, таким образом, идет о сопоставительном подходе к изучению языков, базирующемся на актуальных данных контрастивной лингвистики и имеющем «непосредственный выход в методику обучения иностранному языку» [Барановская, 2011]. Возможность применения данного подхода ко всем уровням языка (к грамматике, лексикологии, стилистике фонологии, орфографии) первым показал В. Г. Гак – основоположник сопоставительного изучения русского и французского языков.

Поскольку, как было отмечено Л. В. Щербой, родной язык присутствует в сознании учащегося и в те моменты, когда он овладевает иностранным языком, обучение ИЯ 2 будет намного эффективнее, если строить работу по формированию у студентов лингвистической компетенции на основе языкового опыта, полученного ими при изучении не только ИЯ 1, но и русского языка прежде всего.

Сопоставление родного языка с иностранным позволит учащимся видеть сходства и различия в грамматике этих языков, что будет способствовать развитию у них лингвистического чутья и в целом сделает процесс обучения более эффективным и с точки зрения освоения нового языка, и с точки зрения овладения умениями и навыками в использовании русского языка. Так, студенты, знакомые с некоторыми словообразовательными моделями французского языка, в частности со способом образования существительных, обозначающих производителя действия при помощи суффикса **-eur** (**monteur**, **chauffeur**, **conducteur**, **retoucheur**), не делают ошибок в русском языке при написании заимствованных слов с суффиксом **-ер**: *ретушер*, *коммивояжер*, *дирижер*, *тренажер* (орфограмма «Правописание о и е после шипящих и ц»). Помогает избежать лишних ошибок и знание о наличии во французском языке приставки **re-**, которая в русском языке является безударной и с помощью которой можно передать такие значения, как (1) возобновление или повторность действия: *ревакцинация* (повторное введение вакцины), *репродукция* (воспроизведение); (2) обратное или противоположное действие: *регресс* (ант. прогресс), *реабсорбция* (обратное всасывание, повторное поглощение) и т. п.

В то же время, изучая спряжение возвратных глаголов во французском языке, студенты без труда поймут, что такое возвратная частица, какова ее функция, если сравнят парадигму спряжения русского и французского глаголов: *мыть-ся* / *se laver*(inf.)

я мою-сь / *je me lave*
ты моешь-ся / *tu te laves*
он моет-ся / *il se lave*

мы моем-ся / *nous nous lavons*
вы моеете-сь / *vous vous lavez*
они моют-ся / *ils se lavent*

Сопоставление двух парадигм показывает, что русской возвратной частице **-ся (-сь)** соответствует французская частица **se**. Разница в том, что русская частица является *постфиксом* глагола и пишется с ним слитно, а французская частица ставится перед глаголом отдельно от него и при этом изменяется по *лицам*, согласуясь с *подлежащим*.

Исходя из того, что «целью сопоставления должно быть прежде всего обучение адекватной коммуникации на изучаемом языке» [Барановская, 2011: 53–55], сравниваться должны «не сами системы родного и изучаемого языков, а их функциональные нагрузки на всех языковых уровнях» [Там же]. Так, если в русском предложении прилагательное может стоять как перед существительным (*Сегодня солнечный день*), играя роль определения, так и после

него (*Сегодня день солнечный*), выступая в функции сказуемого в двусоставном предложении (функция порядка слов синтаксическая), то во французском предложении прилагательные, как правило, ставятся после существительных. Некоторые французские прилагательные могут стоять как перед существительными, так и после них, но значение словосочетаний при этом меняется: (1) *un vêtement léger* – легкая одежда / *un léger vêtement* – легкомысленная одежда; (2) *une famille noble* – дворянская семья / *une noble famille* – благородное семейство; (3) *une tasse propre* – чистая чашка / *une propre tasse* – собственная чашка (смыслоразличительная функция порядка слов), что может приводить к недопониманию, затруднять коммуникацию.

Таким образом, русский язык, являясь посредником в приобретении знаний, в рамках сопоставительного подхода в обучении иностранному языку служит также основой для сравнения языковых явлений с целью установления, в чем именно заключаются их сходства и различия. При этом для освоения структуры и логики изучаемого языка и умения соотносить его с родным требуется знание русской грамматики, и прежде всего – владение базовыми понятиями и лингвистическими терминами родного языка.

Заключение

Обращение к данной теме было обусловлено необходимостью повысить уровень иноязычной лингвистической компетенции у студентов-нефилологов, а также желанием обратить внимание преподавателей на несформированность у обучающихся названной компетенции в родном языке как на одну из причин слабого владения обучающимися ИЯ 1 и ИЯ 2.

Программа вузовского обучения ИЯ 1 и ИЯ 2 предполагает опору на знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в школе на уроках русского языка. Но реально слабая языковая подготовка студентов технических специальностей как в родном языке, так и в ИЯ 1, что подтверждают результаты тестирований, отрицательно сказывается и на овладении ИЯ 2.

Во избежание трудностей, которые испытывают студенты-нефилологи при изучении грамматики чужого языка, овладении его грамматическими категориями вследствие сложного для них теоретического описания языковых явлений, обучение иностранному языку должно ориентироваться прежде всего на уровень сформированности у обучающихся лингвистической компетенции в родном языке.

Эмпирические данные, полученные в ходе наблюдения за учебной деятельностью студентов на занятиях по ИЯ 1 и ИЯ 2, а также по русскому языку и культуре речи, результаты тестирования студентов-первокурсников подтвердили наше предположение, что за всеми видами «неспособности» к иностранному языку в большинстве случаев кроется плохое знание студентами родного языка, а именно невладение его грамматическими категориями и несформированность базового понятийного аппарата на основе лингвистических терминов. Понимая это, преподаватель должен предвидеть трудности, с которыми может столкнуться студент, и попытаться их минимизировать при отборе и организации учебного материала.

Опыт нашей работы показал, что лучшему восприятию изучаемого грамматического материала способствует:

- выяснение, знакома ли студентам необходимая для изучения конкретной темы лингвистическая терминология;
- проверка, понимают ли обучающиеся суть изучаемого явления, владеют ли соответствующими грамматическими категориями в родном языке;
- сопоставление аналогичных явлений в русском и изучаемом языке при объяснении нового грамматического материала.

Последнее нам представляется особенно важным, так как сопоставительный подход повышает мотивацию к изучению языков, создает условия для интенсификации

процесса обучения и достижения лучшей результативности в овладении не только ИЯ1 и ИЯ 2, но и родным, русским, языком. Кроме того, работа по формированию у студентов в рамках сопоставительного подхода лингвистической компетенции создает предпосылки для расширения общеязыковой эрудиции учащихся, развития у них «лингвистического чутья», способности анализировать и оценивать лингвистические явления и факты, что будет востребовано при последующем изучении языков. Эффективность же сопоставительного подхода проявляется при условии знания студентами грамматической системы и грамматических категорий русского языка, его базовых лингвистических понятий и умения применять все это на практике.

Таким образом, необходимым условием формирования иноязычной лингвистической компетенции, включающей в себя понимание системы изучаемого языка (со всеми ее многоплановыми и многоуровневыми взаимосвязями) и его грамматических особенностей, а также владение основными понятиями и терминами, является высокий уровень сформированности указанной компетенции в русском языке, являющемся учебным средством при объяснении правил грамматики изучаемого языка, семантизации его лексических единиц и синтаксических конструкций (в случае невозможности объяснить их иначе), а также при проверке правильности восприятия тех или иных грамматических явлений.

Литература:

1. Щепилова А. В. Содержание и предметные результаты обучения иностранному языку: Структурирование и описание // Иностранные языки в школе. 2018. N 1. С. 3–10.
2. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: Владос, 2005.
3. Прохорова А. А. Формирование функционального мультилингвизма в неязыковом вузе // Фундаментальные исследования. 2014. N 12 (5). С. 1101–1105.
4. Ellis N. The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change and Language Acquisition // The Modern Language Journal. 2008. Vol. 92 (2). P. 232–249.
5. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
6. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997.
7. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1980.
8. Малых Л. М. Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. Вып. 7. С. 47–54.
9. Александровская Е. Б. К вопросу о сопоставительном подходе при преподавании французского языка // Романские языки и культуры: от античности до современности: материалы VIII междунар. науч. конф., Москва, Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 26–27 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 25–30
10. Винникова О. М. Сравнительно-сопоставительный метод при одновременном обучении нескольким иностранным языкам // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, декабрь 2016 г. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. С. 28–30.
11. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Из лингвистического наследия В. Г. Гака. М.: URSS, 2006.
12. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000.
13. Краснощекова Г. А. Лингвистическая компетенция – основа для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2018. N 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28244>.

14. Пыркова Т. А. Формирование лингвистической компетенции студентов неязыкового вуза средствами театрализации. Екатеринбург, 2018.
15. Бакловская О. К. Специфика овладения грамматической стороной речи в процессе соизучения языков и культур // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. Вып. 9. С. 42–49.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.
17. Захава-Некрасова Е. Б. Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе // Русский язык и методика его преподавания нерусским. М.: Изд-во Росс. ун-та дружбы народов, 1973. С. 52–60.
18. Гаврищук Е. А. Некоторые проблемы формирования грамматического навыка у пакистанских учащихся на курсах русского языка как иностранного // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2013. N 2. С. 18–21. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.russianedu.ru/i/tree/150/aspirant_2-2013.pdf.
19. Арзуманова М. Интервью с Н. А. Бонк. 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://injazsovet.blogspot.com/2016/11/blog-post.html>.
20. Попова И. Н., Казакова Ж. А., Ковальчук Г. М. Французский язык: учебник для первого курса институтов и факультетов иностранных языков. М., Нестор Академик, 2004.
21. Примерная программа основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/38807640-Primernaya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-russkomu-yazyku-dlya-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-s-russkim-yazykom-obucheniya.html>.
22. Барановская Т. А. Особенности изучения иностранного языка // Современные наукоемкие технологии. 2011. N 1. С. 53–55. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26617>.
23. Назаренко Т. Ю. Родной язык – эффективное средство изучения иностранных языков при мультилингвальном подходе // Концепт. 2018. N 5 (10). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-kon-sept.ru/2018/186096.htm>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Serpikova N. V., Serpikova M. B.

Russian University of Transport, Moscow, Russia

STUDENTS' NATIVE LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Our experience of working with students of a transport (technical) university shows that many of them have serious problems in learning foreign languages. Students will not be able to realize their potential in future professional activities, involving foreign-language partners, since poor knowledge of a foreign language prevents them from establishing business contacts. The object of our research was linguistic competence as the basis for developing a communicative competence. Having analysed the existing linguistic and methodological literature, the educational process including learning English and French as a FL2 and the reasons for the students' poor knowledge of foreign languages, we came to the conclusion that the problem does not lie solely with the small number of school hours or poor knowledge obtained at school. The lack of linguistic competence results from the insufficient knowledge acquired from native language studies, it is one of the main reasons for the poor proficiency of students in foreign languages. Students are not familiar with linguistic terminology in their native language, and this fact greatly complicates explanation of the grammar

of the studied foreign language. The purpose of this paper is to focus the attention of university teachers on the need to work with students to master Russian and foreign language terminology in the framework of a comparative approach, which is one of the main methods of teaching a foreign language, as it expands the general language awareness and develops the “linguistic flair” of students.

Key words: linguistic competence, linguistic terminology, comparative approach, native language (Russian), French.

About the authors:

Serpikova Natalya Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Linguodidactics Department, Russian University of Transport (Moscow, Russia); e-mail: serpikova_nv@mail.ru.

Serpikova Marina Borisovna, Associate Professor of the Russian Language and Intercultural Communication Department, Russian University of Transport (Moscow, Russia); e-mail: serpikova_mb@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-6056-6688.

References:

1. Shchepilova, A.V. “Content and Subject Results of Teaching a Foreign Language: Structuring and Description.” *Inostrannyye Yazyki v Shkole*, no. 1, 2018, pp. 3–10.
2. Shchepilova, A. V. *Theory and Methods of Teaching French as Second Language: Course Book for Students*. Moscow, 2005.
3. Prokhorova, A. A. “The Formation of Functional Multilingualism in Non-linguistic Institute of Higher Education.” *Fundamental’nye Issledovaniya*, 2014, N 12 (5), pp. 1101–1105.
4. Ellis, N. “The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change and Language Acquisition.” *The Modern Language Journal*, vol. 92 (2), 2008, pp. 232–249.
5. Baryshnikov, N. V. *Methods of Second Foreign Language Teaching at School*. Moscow, 2003.
6. Bim, I. L. *Concept of Teaching Second Foreign Language (German after English)*. Moscow, 1997.
7. Lapidus, B. A. *Teaching Second Foreign Language as a Specialty: Course Book for Students*. Moscow, 1980.
8. Malykh, L. M., Zhukova, A. V. “Multilingual Games in Language Education: an Interactive Game “The Battle of Polyglots”.” *Mnogoyazychie v Obrazovatel’nom Prostranstve*, vol. 10, 2018, pp. 28–40.
9. Aleksandrovskaia, E. B. “Regarding the Comparative Approach in French Language Teaching (based on the example of the textbook «LE FRANÇAIS.RU»).” *Romanskie Yazyki i Kul’tury: ot Antichnosti do Sovremennosti*: Reports of the VIII International Scientific Conference. Moscow, 2016.
10. Vinnikova, O. M. “Teaching Second Foreign Language on the Basis of a Comparative-Contrastive Analysis of the Native and First Foreign Languages.” *Filologicheskie Nauki v Rossii i za Rubezhom*: Reports of the IV Scientific-Practical Conference, Sankt-Peterburg, 2016. P. 28–30, <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11279/>.
11. Gak, V. G. “Comparative Typology of French and Russian.” *Iz Ingvisticheskogo Naslediya V. G. Gaka*. Moscow, 2006.
12. Gak, V. G. *Theoretical Grammar of French*. Moscow, 2000.
13. Krasnoshchekova, G. A. “Linguistic Competence as the Basis for the Formation of Professionally Oriented Communicative Competence.” *Sovremennye Problemy Nauki i Obrazovaniya*. 2018. N 6, <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28244>.
14. Pyrkova, T. A. *Formation of Linguistic Competence of Students of a Non-Linguistic University by Means of Theatricalization*. Ekaterinburg, 2018.
15. Baklovskaya, O. K. Specific Features of Mastering Grammar in the Process of Parallel Studying of Languages and Cultures. *Mnogoyazychie v Obrazovatel’nom Prostranstve*. Izhevsk, 2017. Vol. 9. P. 42–49.
16. Program of Secondary School Education in the Russian Language, <https://docplayer.ru/38807640-Primernaya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-russkomu-yazyku-dlya-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-s-russkim-yazykom-obucheniya.html>.
17. Zakhava-Nekrasova, E. B. The Role and Place of Grammar in the Process of Teaching the Russian Language at the Initial Stage. *Russkiy Yazyk i Metodika Ego Prepodavaniya Nerusskim*. M., 1973. P. 52–60.

18. Gavrishchuk, E.A. "Common Problems Faced by Pakistan Students during Development of Grammar Skills." *Mezhdunarodnyy Aspirantskiy Vestnik. Russkiy Yazyk za Rubezhom*, no. 2, 2013, pp. 18–21.
19. Arzumanova, M. *Interview with N. A. Bonk*, 2016, <https://injazsovet.blogspot.com/2016/11/blog-post.html>.
20. *Sample Program of Basic General Education in Russian for Educational Institutions with Russian Language of Instruction*. pp. 9–21, <https://docplayer.ru/38807640-Primernaya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-russkomu-yazyku-dlya-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-s-russkim-yazykom-obucheniya.html>.
21. Baranovskaya, T. A. "Features of Learning a Foreign Language." *Sovremennye Naukoemkie Tekhnologii*, no. 1, 2011, pp. 53–55.
22. Nazarenko, T. Yu. "Mother Tongue as an Effective Means of Learning Foreign Languages with a Multi-Language Approach." *Kontsept*, vol. 5, no. 10, 2018, <http://e-kon-cept.ru/2018/186096.htm>.