

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ЕДИНИЦЫ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ

Арипова Сайида Абдулахатовна,

Преподаватель кафедры “Языков и гуманитарных наук”,  
Андижанский государственный технический институт

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию терминологической компетентности как интегративного компонента профессионально-языковой подготовки студентов технических вузов. На основе анализа лингводидактических и терминоведческих подходов уточняются понятия «компетенция» и «компетентность», обосновывается трёхкомпонентная структура терминологической компетентности и раскрываются её основные функции. Термин рассматривается как базовая единица профессиональной терминосистемы, характеризуются принципы отбора терминологического минимума. Особое внимание уделяется явлению терминологического разрыва, понимаемого как различие между знанием термина и его активным использованием в профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова:** терминологическая компетентность, терминосистема, терминологический минимум, профессиональный язык, лингводидактика, технический вуз, терминологический разрыв.

**Annotatsiya.** Maqola texnika oliy ta'lim muassasalari talabalarining kasbiy til tayyorgarligida terminologik kompetentlikning integrativ komponent sifatidagi tadqiqiga bag'ishlangan. Lingvodidaktik va terminologik yondashuvlar tahlili asosida “kompetensiya” va “kompetentlik” tushunchalariga aniqlik kiritiladi, terminologik kompetentlikning uch komponentli tuzilmasi hamda uning asosiy funksiyalari asoslab beriladi. Termin professional terminsistemaning asosiy birligi sifatida ko'rib chiqilib, terminologik minimumni tanlash tamoyillari tavsiflanadi. Terminologik uzilish hodisasiga alohida e'tibor qaralib, u terminni bilish bilan uni professional kommunikatsiyada faol qo'llash o'rtasidagi farq sifatida talqin qilinadi.

**Kalit so'zlar:** terminologik kompetentlik, terminsistema, terminologik minimum, kasbiy til, lingvodidaktika, texnika oliy ta'lim muassasasi, terminologik uzilish.

**Abstract.** The article is devoted to the study of terminological competence as an integrative component of the professional language training of students at technical universities. Based on the analysis of linguodidactic and terminological approaches, the concepts of “competence” and “competency” are clarified, and the three-component structure of terminological competence together with its main functions is substantiated. The term is considered as the basic unit of a professional terminological system, and the principles for selecting the terminological minimum are characterized. Particular attention is paid to the phenomenon of the “terminological gap,” interpreted as the difference between knowledge of a term and its active use in professional communication.

**Keywords:** terminological competence, terminological system, terminological minimum, professional language, linguodidactics, technical university, terminological gap.

**Введение.** Современная система профессионального образования переориентирована с передачи знаний на формирование способности применять их в реальной деятельности. Этот методологический сдвиг, получивший название компетентностного подхода.[7] определяет новые требования к результатам языковой подготовки специалиста: от владения терминологией как инвентарём слов – к умению оперировать ею в профессиональной коммуникации.

В лингводидактике технического вуза одним из центральных результатов профессионально ориентированного обучения языку выступает терминологическая компетентность [2.3-4]. Несмотря на устойчивое присутствие данного понятия в научной литературе, его содержание и структура остаются дискуссионными. Часть исследователей сводит терминологическую компетентность к объёму терминологических знаний, другие акцентируют умение применять термины в речи, третьи – рефлексивный контроль собственной терминологической деятельности.

Между тем в практике обучения хорошо известен феномен, когда студент точно воспроизводит дефиницию термина на экзамене, однако не способен применить тот же термин в реальной профессиональной ситуации. Этот разрыв между пассивным знанием и активным применением термина, обозначаемый нами как терминологический разрыв, свидетельствует о том, что терминологическая компетентность не тождественна терминологической осведомлённости и требует специального теоретического осмысления.

Цель настоящей статьи – систематизировать подходы к определению терминологической компетентности, обосновать её структуру и охарактеризовать термин как базовую единицу терминосистемы специальности, осваиваемую в процессе профессионально ориентированного обучения.

**Литературный обзор.** Материалом исследования послужили теоретические труды отечественных учёных в области лингводидактики, педагогики высшей школы, когнитивного терминоведения и методики обучения профессиональному языку (И.А. Зимняя, Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, Д.В. Грамма, Ж.Е. Ермолаева, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова и др.)

**Методология исследования.** В работе применялись следующие методы: теоретический анализ и синтез научной литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к определению терминологической компетентности; структурно-функциональный анализ терминосистемы; концептуальное моделирование трёхкомпонентной структуры компетентности. Методологической основой исследования выступает компетентностный подход в образовании в его соотношении с принципами профессионально ориентированного обучения языку.[7]

### **Анализ и результаты.**

**1. Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность»** - Теоретическое осмысление терминологической компетентности предполагает предварительное разграничение базовых понятий – «компетенция» и «компетентность». В педагогической литературе эти понятия нередко употребляются как синонимы, что порождает терминологическую путаницу и затрудняет построение диагностических инструментов.

Наиболее методологически последовательное разграничение предложено И.А. Зимней, согласно которой компетенция представляет собой потенциальную характеристику личности – внутреннее психическое образование, включающее знания, умения и способы деятельности.[7] Компетентность, в отличие от неё, выступает как актуализированное качество субъекта, проявляющееся в процессе деятельности и обеспечивающее успешное выполнение задач. Компетентность включает не только когнитивные, но и мотивационные, ценностные и поведенческие компоненты, что позволяет рассматривать её как интегративное качество личности.[6.8] Принципиально важно, что компетенция отвечает на вопрос «знаю ли я, что означает этот термин», тогда как компетентность отвечает на вопрос «могу ли я адекватно и точно использовать этот термин в реальной профессиональной коммуникации». Образование создаёт основу (компетенцию), а практика запускает её в форме компетентности. Чем богаче деятельностный контекст обучения, тем полнее происходит этот переход – процесс, который в настоящем исследовании обозначается как компетентностная дистилляция.

## **2. Терминологическая компетентность: сущность и подходы к определению**

- Терминологическая компетентность определяется в научной литературе неоднозначно. Можно выделить три основных подхода к её трактовке в зависимости от того, какой аспект признаётся ведущим. Знаниевый подход акцентирует объём и качество усвоения специальной лексики. В этой логике С.Х. Вышегуров рассматривает терминологическую компетенцию как структурный компонент профессиональной компетентности, освоение которого является обязательным условием понимания профессиональных текстов.[3] Л.М. Алексеева и С.Л. Мишланова в рамках когнитивного терминоведения рассматривают термин как информационно-когнитивную структуру, аккумулирующую специальные знания: овладеть терминосистемой означает овладеть системой понятий предметной области.[1] Деятельностный подход переносит акцент с объёма знаний на умение применять их в речи. К.А. Рокитянская и Э.Ю. Мизюрова определяют терминологическую компетенцию как способность специалиста к корректному и уместному употреблению терминов в профессиональном общении [9]. Важна не осведомлённость как таковая, а сформированность умений практического использования терминологии в речевой деятельности.

Рефлексивный подход дополняет два предыдущих механизмами самоконтроля. Н.В. Бордовская и Е.А. Кошкина определяют терминологическую компетентность как способность и готовность грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, подчёркивая, что центральным элементом работы с терминологией является дефиниция – точное определение термина, раскрывающее его содержание и границы употребления.[2] Ж.Е. Ермолаева рассматривает терминологическую компетентность как высший уровень терминологического

потенциала специалиста, разграничивая три уровня потенциала: осведомлённость, грамотность и компетентность.[5] Синтез приведённых подходов позволяет сформулировать рабочее определение: терминологическая компетентность – это интегративное профессионально-языковое качество специалиста, включающее знание терминологического аппарата специальности и дефиниций его единиц, умение точно и уместно применять термины в устной и письменной профессиональной речи, а также способность к рефлексивному контролю собственной терминологической деятельности.

### **3. Трёхкомпонентная структура терминологической компетентности -**

Анализ структуры терминологической компетентности позволяет выделить три взаимосвязанных компонента, образующих целостную систему. В настоящем исследовании принята модель, предложенная Н.В. Бордовской и Е.А. Кошкиной.[2] как наиболее точно отражающая специфику профессионально-языковой подготовки в техническом вузе. Предметно-познавательный компонент обеспечивает полноту и прочность усвоения системы научных знаний предметной области. Его основная функция – формирование активного терминологического словаря студента. Этот компонент оценивается по способности узнать термин в профессиональном тексте, воспроизвести его дефиницию без обращения к источнику и определить его принадлежность к соответствующей терминологической группе. Без достаточного развития данного компонента полноценное формирование двух остальных невозможно: он выполняет системообразующую функцию.

Коммуникативно-речевой компонент охватывает опыт оперирования терминами в профессиональной коммуникации средствами устной и письменной речи. Он включает три группы умений: номинативные (точно применять термины при осуществлении профессиональной деятельности), коммуникативные (грамотно выбирать термины и выстраивать терминологически насыщенную речь) и регулятивные (регулировать степень терминологической точности сообразно ситуации). Именно этот компонент отвечает за преодоление терминологического разрыва. Интеллектуально-рефлексивный компонент объединяет практический опыт работы с терминологией и осознанное отношение специалиста к этому процессу. Он проявляется в понимании значения терминологической точности, осознании объёма собственного активного словаря, готовности обращаться к специальным источникам при работе с незнакомыми терминами и потребности в самообразовании через расширение терминологического запаса. Три компонента выполняют разные функции в системе: предметно-познавательный – ориентировочную, коммуникативно-речевой – коммуникативную, интеллектуально-рефлексивный – регулятивную. Их согласованное развитие выступает необходимым условием формирования терминологической компетентности. При этом система

сформирована не как сумма частей, а как интегральное целое: высокий уровень компетентности недостижим без достаточного развития каждого компонента.

**4. Термин как единица терминосистемы: признаки и функции** - Центральной единицей терминосистемы специальности выступает термин – специальная лексема, именуемая общим понятием и обладающая дефиницией, точностью значения и контекстуальной независимостью.[1.10] Эти свойства отграничивают термин от профессионализмов, терминоидов и общеупотребительной лексики специального текста. Когда в учебный материал попадают единицы без чётких дефиниций, усвоение приобретает хаотичный характер, а терминологический разрыв лишь углубляется. Термин функционирует в терминосистеме не изолированно, а как элемент понятийной сети предметной области. В когнитивном терминоведении он рассматривается как информационно-когнитивная структура, аккумулирующая специальные знания.[1] Овладение терминосистемой тождественно овладению системой профессиональных понятий, что и делает термин инструментом профессионального мышления, а не просто лексическим ярлыком.

Терминологическая компетентность реализует четыре взаимосвязанных функции. Когнитивная функция состоит в том, что через систему терминов специалист осваивает и структурирует профессиональное знание. Коммуникативная функция обеспечивает точность и однозначность профессионального общения: без общей терминосистемы коммуникация сводится к переспрашиванию и пересказу. Профессионально-ориентирующая функция позволяет специалисту самостоятельно ориентироваться в профессиональной информации и понимать научные тексты. Регулятивная функция обеспечивает самоконтроль речи: сформированный интеллектуально-рефлексивный компонент позволяет замечать терминологическую неточность и корректировать её.

**5. Терминологический минимум: принципы отбора** - Студент технического вуза не может и не должен осваивать всю терминосистему специальности: она обширна, постоянно пополняется и во многом избыточна для учебных целей. Задача преподавателя – выделить необходимый и достаточный набор единиц, обеспечивающий функциональное владение профессиональным языком. Этот набор принято называть терминологическим минимумом.

Отбор терминологического минимума осуществляется на основе системы принципов, апробированной в практике составления учебных и отраслевых словарей.[4] Принцип системности предполагает, что каждый термин рассматривается не изолированно, а как элемент терминосистемы, связанный логико-смысловыми отношениями с другими понятиями предметной области. Отбор ведётся с опорой на логико-понятийную карту специальности, где понятия распределены по категориям: предметы и материалы, процессы и явления, свойства и качества, величины и единицы измерения. Принцип частотности обеспечивает

приоритет терминов, наиболее часто встречающихся в учебно-научных текстах по специальности. Он применяется в сочетании с принципом тематической принадлежности, требующим включать термины, специфичные именно для данной области знания, а не только общенаучные или общетехнические единицы.

Принцип словообразовательной продуктивности учитывает способность термина служить базой для образования новых слов. При освоении такого термина студент получает ключ к целому словообразовательному гнезду профессиональной лексики, что особенно важно для студентов, обучающихся на русском как неродном языке. Принцип нормативности ориентирует на включение терминов, соответствующих действующей норме терминопотребления в профессиональном сообществе. Принцип синхронности требует отражения терминосистемы в её актуальном состоянии с учётом динамики развития технических областей знания.

Практическим критерием включения единицы в минимум служит наличие чёткой дефиниции, поскольку без неё термин превращается в слово-ярлык, который студент заучивает механически. Несформированность понятийного содержания термина опаснее, чем незнание его формы: трудности понимания могут иметь три источника – неузнавание специальной единицы (сфера употребления), незнание стоящего за ней понятия (когнитивный фактор) и неполное освоение контекстуально обусловленных оттенков значения. Полученные результаты позволяют поместить понятие терминологической компетентности в более широкий лингводидактический контекст и обсудить его место в системе профессиональной подготовки специалиста. Прежде всего, обращает на себя внимание устойчивое противоречие, обнаруживаемое в большинстве рассмотренных подходов: исследователи описывают терминологическую компетентность как единство знания и действия, однако на практике между ними существует разрыв. Феномен терминологического разрыва не случаен: он обусловлен тем, что традиционное обучение терминологии нередко сводится к запоминанию дефиниций вне деятельностного контекста.[2.5] Преодоление этого разрыва составляет основную методическую задачу профессионально ориентированного обучения языку.

Трёхкомпонентная модель терминологической компетентности позволяет по-новому осмыслить диагностические задачи. Если опираться только на предметно-познавательный компонент, оценивая лишь знание дефиниций, достоверная картина уровня компетентности не складывается. Полноценная диагностика требует охвата всех трёх компонентов и инструментов, способных фиксировать не только знание, но и действие, и рефлексию. Наиболее точным диагностическим инструментом в этом отношении представляется кейс-метод, предполагающий задания трёх типов: предметно-познавательные, профессионально-речевые и рефлексивно-оценочные.

Отдельного внимания заслуживает вопрос об условиях формирования терминологической компетентности у студентов, для которых язык обучения не

является родным.[4] В этом случае усвоение профессиональной терминологии протекает параллельно с освоением языка обучения, что создаёт двойную нагрузку. Необходимо не только понять профессиональное содержание, но и усвоить языковую форму его выражения. Это обуславливает необходимость специальной методики, предполагающей систематическую работу над терминами в профессиональных коммуникативных ситуациях. Анализ принципов отбора терминологического минимума позволяет уточнить одно принципиальное положение: критерием включения единицы в минимум служит не наличие словарной дефиниции само по себе, а устойчивость терминологического значения в реальных профессиональных контекстах. Единица вполне может иметь формальную дефиницию в словаре, тогда как в реальной профессиональной коммуникации она употребляется преимущественно в переносном или жаргонном значении – включение такой единицы в учебный минимум создаёт дополнительный источник терминологического разрыва. Наконец, важно подчеркнуть, что терминологическая компетентность не существует изолированно от других образовательных результатов. Через содержание своих компонентов она формирует связи с коммуникативной, научно-исследовательской, проектной и дискурсивной компетенциями. В системе профессиональной компетентности специалиста она выполняет роль языкового ядра: обеспечивает точность профессионального мышления и создаёт предпосылки для полноценной профессиональной коммуникации.

**Заключение.** Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Терминологическая компетентность представляет собой интегративное профессионально-языковое качество специалиста, не сводимое ни к знанию терминов, ни к умению их воспроизводить. Её функциональным показателем выступает способность самостоятельно решать профессионально-коммуникативные задачи с использованием терминологии специальности и осознавать системные связи между терминами в понятийном аппарате профессии.[2.5]

2. Структура терминологической компетентности включает три взаимосвязанных компонента: предметно-познавательный (ориентировочная функция), коммуникативно-речевой (коммуникативная функция) и интеллектуально-рефлексивный (регулятивная функция).[7] Высокий уровень компетентности недостижим без достаточного развития каждого компонента.

3. Терминологический разрыв – дистанция между пассивным знанием термина и его активным применением в профессиональной коммуникации – является закономерным результатом обучения, ориентированного на воспроизведение дефиниций вне деятельностного контекста. Его преодоление составляет основную методическую задачу профессионально ориентированного обучения языку.

4. Термин как базовая единица терминосистемы специальности характеризуется наличием дефиниции, точностью значения и контекстуальной независимостью. Терминологический минимум формируется на основе принципов системности, частотности, словообразовательной продуктивности, нормативности и синхронности, а критерием включения единицы в минимум служит устойчивость терминологического значения в реальных профессиональных контекстах.

5. Для студентов, обучающихся на русском как неродном языке, формирование терминологической компетентности требует специальной методики, учитывающей двойную нагрузку усвоения профессионального содержания и его языковой формы одновременно.

Перспективы исследования связаны с разработкой диагностического инструментария, позволяющего оценивать все три компонента терминологической компетентности, а также с апробацией системы профессионально ориентированных заданий, обеспечивающих переход от терминологической осведомлённости к терминологическому мышлению.

#### Использованная литература:

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 200 с.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность исследователя: теоретические основания и уровни сформированности // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 48–54.
3. Вышегуров С.Х. Терминологическая компетенция как основа профессиональной компетентности студентов технического вуза // Вестник МГПУ. – 2009. – № 2. – С. 45–50.
4. Грамма Д.В. Формирование терминологической компетентности магистрантов технических специальностей. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2016. – 186 с.
5. Ермолаева Ж.Е. Терминологический потенциал специалиста: уровни и диагностика // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 22–28.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 383 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
9. Рокитянская К.А., Мизюрова Э.Ю. Терминологическая компетенция в структуре профессиональной подготовки // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 113–117.
10. Хомутова Т.Н. Научный текст: интегральная модель // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2010. – № 1. – С. 4–12.
11. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 251 p.
12. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / eds. J.B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.