

УДК 378.14.015.62

Ю. В. Маслов

*доцент кафедры межкультурной экономической коммуникации
Белорусского государственного экономического университета,
кандидат педагогических наук, доцент*

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ: ОЦЕНИВАЕМ ВЫБОР

В статье описывается специфика проявления идей компетентностного подхода в иноязычной подготовке. Приводятся различные точки зрения, делается попытка проследить генезис термина в зарубежной гуманитарной науке. Сделан вывод, что появление термина в методике преподавания иностранных языков вызвано стремлением упростить сложную диалектику взаимодействия языка, сознания и культуры. Даются рекомендации по использованию терминологии в иноязычной подготовке в неязыковом вузе.

Система образования нашей страны функционирует в режиме перманентных перемен уже не одно десятилетие. Подсистема высшего образования не исключение. Вхождение Беларуси в Болонский процесс принесло с собой множество изменений. Принято считать, что большинство из них способствуют прогрессивному развитию системы образования.

При этом очевидно, что подобное развитие находится в прямой зависимости от того, насколько эффективно будет развиваться и совершенствоваться специфичная во многих отношениях подсистема иноязычной подготовки (особенно по английскому языку) на всех ее уровнях — от средней школы до вузовской магистратуры и дальнейшего (само)образования через всю жизнь. Это объясняется тем, что только практическое владение английским языком может обеспечить сегодня специалисту любого профиля возможность реального межкультурного профессионального общения. Если такое владение отсутствует, специалист (даже самый лучший) не сможет полностью реализовать свой потенциал.

Отсюда следует неоспоримый вывод о том, что иноязычная подготовка является одним из приоритетных направлений в развитии всей образовательной системы страны. Поскольку наш опыт работы в сфере преподавания английского языка насчитывает без малого четыре десятилетия, нам хотелось бы остановиться на одной из важных проблем теории иноязычной подготовки — на проблеме компетенции в качестве цели.

Рассмотрение данного вопроса не может не привести нас к обсуждению наблюдаемого сегодня в высшем образовании конфликта педагогических мировоззрений.

С одной стороны, внедряется прагматическая западная модель, цель которой видится преимущественно в формировании компетенций специалиста, готовности выполнять профессиональные обязанности. Для части педагогов так называемый *компетентностный подход* отражает все наиболее привлекательные аспекты модернизации образования. В некоторых работах даже утверждается, что «генетический прообраз современного компетентностного подхода — это идеи общего и личностного развития, сформированные в контексте педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования» [1, с. 11].

Другие авторы делают попытку доказать, что компетентностный подход — это новая образовательная парадигма, прямо связанная с процессами инновационного образования [2, с. 272]. Встречаются суждения о том, что компетенция отличается от навыка тем, например, что она *осознанна*, а от умения — тем, что *переносима* [3, с. 18]. В этих и других подобных утверждениях ясно видится желание исследователей представить компетенции как нечто принципиально новое.

С другой стороны, часть ученых обоснованно видят в увлечении «компетентностными» идеями простое следствие кризисных явлений в образовании, преодоление которых — в теории — происходит за счет использования новой терминологии («технология», «компетенции» и пр.) [4, с. 8–11].

В некоторых исследованиях в области компетентностного подхода предлагается понимать его не только как новый способ измерения результативности образовательного процесса, но и как «новую модель взаимодействия субъектов образования, предполагающую изменение содержания и функций, институциональных характеристик, нормативных предписаний и повседневных практик» [5, с. 8].

Следует обратить внимание на эти слова. В них отражено верное, на наш взгляд, понимание компетентности как *измеряемого результата* обучения в вузе. Если речь идет об измерении результативности, то в контексте иноязычной подготовки это означает, что такова практическая цель обучения — для того, чтобы обучающийся был способен общаться на иностранном языке и т. п. Очевидно, что если ставится задача измерения *компетентности*, то и модели взаимодействия преподавателей со студентами должны будут измениться.

Встречаются также иные оценки компетентностного подхода в его западноевропейском варианте. Так, М. В. Дружинина видит в нем не столько резуль-

тат глубоких научных изысканий, сколько результат консенсуса, общественно-го договора, основанного на интеграции научных исследований и реалий сегодняшней социально-экономической практики [6, с. 17].

Дело в том, что модель образования (особенно образования *взрослых*), основанная на компетентностном подходе, берет свое начало — как бы нам ни хотелось думать иначе — от *бихевиоризма*. При таком подходе роль педагога заключается прежде всего в создании соответствующим образом организованной среды, воздействующей на поведенческие реакции обучаемого. Основная задача образовательного процесса в этом случае — формирование определенных навыков и развитие умений, составляющих основу компетентности.

Однако овладение иностранным языком и бихевиоризм есть те самые «гений и злодейство, две вещи несовместные», если процитировать А. С. Пушкина. Объясним, почему это так.

Развитие методики преподавания иностранных языков как науки за последние шесть-семь десятилетий отражает не что иное, как процесс *последовательного освобождения от «оков» бихевиоризма*. Эти некогда популярные в американской психологии идеи (бихевиоризм) служили основой нескольких методов обучения, возникших в XX веке в зарубежной практике. Но в середине прошлого века в методику пришли идеи и практики гуманистической педагогики, трансформировавшиеся в том числе в методологию культуросообразного обучения. Бихевиоризм потерял свои доминирующие позиции.

Поэтому процитированное выше высказывание о том, что компетентностный подход сформировался в контексте педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования, к сожалению, совершенно безосновательно. Приоритет гуманитаризации образования, постановка цели развития креативности — все это отражение *гуманистической* модели образования, которая не может ограничиваться задачей формирования набора компетенций.

Между тем учеными ведутся споры об определениях компетенций, создаются разнообразные реестры таковых, делаются бесконечные попытки определить содержание термина «*компетентность*», всерьез обсуждаются различия между *компетенцией* и *компетентностью*. Все это представляется нам не слишком содержательным занятием. Заметим, что отдельные ученые прямо говорят о том, что, например, подобные терминологические дискуссии носят малопродуктивный характер [7, с. 80].

В сфере иноязычной подготовки термин «компетенция» является исключительно употребительным. Это объясняется в том числе тем известным фактом, что термин впервые появился в работах американского лингвиста Н. Хом-

ского. Так, в «Новом словаре методических терминов и понятий» говорится, что термин «компетенция» введен им в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Авторы словаря делают замечание о том, что данный термин «первоначально обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке» [8, с. 107].

Если принять эту трактовку за истинное утверждение, никаких споров по поводу компетентностного подхода к иноязычной подготовке возникать не должно: компетенция — это способность осуществлять языковую деятельность (т. е., надо полагать, речь). Поэтому компетенция претендует на роль полноценной цели образовательного процесса по иностранным языкам. Однако данное утверждение авторов словаря является не совсем верным. Дело в том, что в своих рассуждениях Н. Хомский использовал два генетически прочно связанных между собой термина — «компетенция» (*competence*) и «употребление» (*performance*), четко понимая, что лингвистические (языковые) знания и представления — это одно, а способность их использовать в речи — это совсем другое.

На эту изначальную и неразрывную терминологическую дихотомию и указывал известный методист Е. И. Пассов (1930–2019). Позволим себе процитировать фрагмент из его книги «Флогистон для образования, или Компетенции в роли цели»: «Дело в том, что сторонники компетентностного подхода, стараясь утвердить его, ссылаются на Н. Хомского, дескать, под компетенцией он понимал не только знание языка, но и его употребление. Здесь желаемое выдается за действительное. Хомский никогда не имел это в виду. Вот что он писал: ‘Я постараюсь дать некоторое представление о том виде ведущихся работ, которые направлены, с одной стороны, на то, чтобы определить системы правил, составляющие знание некоторого языка (*linguistic competence*), и, с другой стороны, на то, чтобы вскрыть принципы, управляющие этими системами’. Тут же есть примечание редактора [...]: ‘Употребление — англ. *performance* — термин, парный в системе Хомского термину компетенция (*competence*) и образующий вместе с ним важное для теории трансформационных порождающих грамматик противопоставление ‘компетенция — употребление’, соотносящееся определенным образом с сосюровским противопоставлением ‘язык — речь’» [9, с. 46].

Таким образом, «компетенция» как термин в сфере исследований языка и речи включала в себя *только* знания и представления. Способность использовать эти знания, т. е. умение употреблять знания языка в речи, определена Н. Хомским как «способность к употреблению» — *performance*. При этом очевид-

но, что с позиций психологии мышления и речи данная дихотомия является *абсолютно неразрывной*. В реальной жизни нельзя произвольно отделить язык от речи и наоборот, т. к. язык существует только в своем материальном выражении — устно-речевых и письменных продуктах речевой деятельности человека.

Между тем именно такой разрыв осуществлен Д. Хаймзом, который, опираясь на исследования и терминологию Н. Хомского, выдвинул в 1972 г. термин «*коммуникативная компетенция*», под которой он понимал не только знания языка и о языке, но и способность пользоваться этими знаниями. В. А. Кокота пишет в книге «Лингводидактическое тестирование»: «Обычно отмечают, что впервые ввел понятие коммуникативной компетенции Д. Хаймз в 1972 г., связывая лингвистическую компетенцию в понимании Н. Хомского с ее социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни» [10, с. 20].

Иными словами, появление термина «*коммуникативная компетенция*» в практике обучения иностранным языкам вызвано к жизни некорректным использованием исходного термина — произвольным переносом его значения. Таким образом, коммуникативная компетенция — это своего рода «два в одном», попытка снять диалектическое противоречие «язык — речь». С точки зрения философии, то же самое, как если бы философы решили основной вопрос философии простым и прямолинейным способом — приписали бы материю наличие в ней «духа», бытие наделили бы сознанием.

Однако такое «решение» противоречит объективной реальности. Но в методике и практике преподавания иностранных языков «фокус» удался.

В результате, как пишет В. В. Сафонова, термин «*коммуникативная компетенция*» «вошел сначала в социолингвистику, а затем постепенно завоевал ключевое положение в терминологическом поле языкового образования» [11, с. 3]. Беда в том, что термин сделался чересчур продуктивным. Впрочем, Н. Н. Романова замечает: количество определений и обозначений с компонентом «компетенция» явно превышает допустимые нормы, однако это приносит определенную теоретическую и практическую пользу. По мнению ученого, выделение системы компетенций может помочь внести больше ясности в практику преподавания иностранных языков, более точно расставить методические акценты, особенно в обучении иноязычной речи [7, с. 82].

Разумеется, при этом и в зарубежной научной литературе существуют некоторые разночтения в трактовках, которые подробно рассматривает, в частности, В. В. Сафонова в аналитической работе «Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях» (2004). Автор делает вывод о том, что точка зрения, согласно которой различ-

ные уровни иноязычной коммуникативной компетенции рассматриваются как цель и результат современного языкового образования, не вызывает возражения у большинства специалистов [10, с. 6]. Анализ многочисленных публикаций показывает, что это действительно так.

Тем не менее позволим себе сделать одно существенное уточнение, которое имеет принципиальный характер. Мы действительно можем рассматривать иноязычную коммуникативную компетенцию как вполне конкретный результат иноязычной подготовки в четко обозначенных условиях обучения на определенных его уровнях. Ведь именно такое понимание результата иноязычной подготовки — в форме четко прописанных компетенций (что нужно знать, что уметь, чем владеть) — позволяет конкретизировать процесс контроля и измерения степени эффективности обучения иностранным языкам. Тем более что зарубежные квалификационные требования по иностранному языку построены на основе компетенций: четко прописаны необходимые для данного уровня владения навыки и умения.

Что касается компетенции как цели образовательного процесса по иностранному языку, оставим здесь возможность для продолжения научной дискуссии. Лишь подчеркнем при этом, что мы не отрицаем дидактической и методической полезности термина «компетенция» и рассматриваем иноязычную коммуникативную компетенцию как контролируемый и реально измеримый с помощью соответствующих средств диагностики практический результат иноязычной подготовки. Но не более того.

А вот результат должен быть сугубо практическим: обучающемуся надлежит уметь говорить и писать, читать и воспринимать на слух. Что касается языковых знаний — а это так называемая языковая компетенция — то здесь надо соблюдать методологическую осторожность. Именно поэтому автор этих строк настороженно отнесся к формулировке одного из участков проблемного поля конференции — «теоретические проблемы языковой компетентности в процессе межкультурной коммуникации», в которой вызывает слово «языковой».

По-видимому, единственной теоретически обоснованной целью иноязычной подготовки в неязыковом вузе может и должно быть только формирование способности общаться на изучаемом иностранном языке или, если пользоваться терминологией компетентностного подхода, формирование коммуникативной компетентности.

1. Компетентностный подход к образованию и профессионально-личностное развитие государственных служащих : методич. пособие / Росс. Академия гос. службы при Президенте РФ. М. : Изд-во РАГС, 2010. 154 с. [Вернуться к статье](#)

2. Леутина Л. И., Бондарь Т. Е. Компетентностный подход подготовки специалистов высшей квалификации // Новая экономика. 2012. № 1 (59). С. 271–275.

[Вернуться к статье](#)

3. Голованова, И. Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза на основе учебного проектирования в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2008. 195 л.

[Вернуться к статье](#)

4. Засеева Л. Т. Компетентностный подход в философии образования : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.10.08. Ростов-н/Д, 2011. 24 с. [Вернуться к статье](#)

5. Прямикова Е. В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание : автореф. дис. ... д-ра социолог. наук : 22.00.04. Екатеринбург, 2012. 43 с. [Вернуться к статье](#)

6. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Архангельск, 2009. 404 л. [Вернуться к статье](#)

7. Романова Н. Н. Специфика содержания и методов обучения монологической речи студентов нефилологических отделений вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2006. 478 л. [Вернуться к статье](#)

8. Азимов А. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009. 446 с. [Вернуться к статье](#)

9. Пассов Е. И. Флогистон для образования или компетентности в роли цели. Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2011. 94 с. [Вернуться к статье](#)

10. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. М. : Высшая школа, 1989. 123 с. [Вернуться к статье](#)

11. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Сер. О чем спорят в языковой педагогике. М. : Еврошкола, 2004. 236 с. [Вернуться к статье](#)

Y. V. Maslov

Linguistic competence as foreign-language training objective: assessing the choice

The article describes how the ideas of competence-based approach are applied to foreign-language training. Ideas are compared, and the origin of the term in Western humanitarian science is traced. The conclusion is made that the term was created for the purposes of ‘simplifying’ the complex dialectics of language, consciousness, and culture. Recommendations are given on the use of appropriate terminology at establishments of non-linguistic tertiary education.