

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. В. ХВЕДЧЕНЯ¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь

Оценивается потенциал компетентностного подхода в языковом образовании, в частности, описываются связанные с его внедрением трансформации в рамочной структуре «цель – содержание – процесс – результат». Достоинством компетентностного подхода признается то, что он сближает языковую подготовку в учреждении высшего образования с потребностями будущего специалиста, делает ее более рациональной и целенаправленной. В то же время высказывается предостережение от придания компетентностному подходу гипертрофированно высокого статуса в научном обосновании современной концепции образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; иноязычное образование; коммуникативная компетенция; деятельностный характер содержания обучения иностранным языкам; интеграция знаний и компетентностных методов; ситуации профессионального общения.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

L. V. KHVEDCHENYA^a

^aBelarusian State University, Nezavisimosti avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus

The article appreciates the potential of competence-based approach in language education, in particular it describes the transformations in the framework «aim – content – process – result» connected with its adoption. The advantage of competence-based approach is that it draws the language training at the universities and the requirements of specialists-to be closer together, makes them more rational, goal-directed and purposive. At the same time caution is expressed in connection with lending the competence approach the hypertrophied status in scientific grounding of modern conception of education.

Key words: competence-based approach; foreign language education; communicative competence; activity oriented content of foreign language teaching; integration of knowledge and competence methods; situations of professional communication.

Рубеж столетий ознаменовался переосмыслением методологических оснований образования, что связано с предъявлением новых качеств к личности в современных социально-экономических и культурных условиях ее жизнедеятельности. Сформировалась антропоцентрическая парадигма, характеризующаяся полиподходностью, симбиозом личностно ориентированного, компетентностного, деятельностного, культурологического и других подходов. Все они равноправно реализуются в области психолого-педагогических наук и раскрывают разные планы рассмотрения проблем организации образовательного процесса. В настоящей статье ставится задача определить потенциал компетентностного подхода (КП), проанализировать, что принципиально новое он способен привнести в систему

Образец цитирования:

Хведченя Л. В. Педагогический потенциал компетентностного подхода в иноязычном образовании // Вестн. БДУ. Сер. 4, Филология. Журналистика. Педагогика. 2016. № 2. С. 118–123.

For citation:

Khvedchenya L.V. Pedagogical potential of the competence-based approach in foreign language education. *Vesnik BDU. Ser. 4, Filalogija. Zhurnalistyka. Pedagogika*. 2016. No. 2. P. 118–123 (in Russ.).

Автор:

Людмила Владимировна Хведченя – доктор педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой английского языка гуманитарных факультетов.

Author:

Ludmila Khvedchenya, doctor of science (pedagogics), docent; head of the English language department of humanitarian faculties.
khvedchenya@bsu.by

иноязычного образования. Интерес к КП объясняется тем, что в настоящее время он олицетворяет собой инновационный процесс в системе высшего профессионального образования. Компетентностный подход заложен в основу государственных образовательных стандартов и типовых программ, что требует повышенного внимания к проблеме определения специфики его реализации по отношению к разным учебным дисциплинам.

Базовые идеи КП сформировались в отечественном образовании благодаря трудам В. И. Байденко, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Ю. Т. Татура, В. Д. Шадрикова, С. С. Шишова, А. В. Хуторского и других исследователей, позволивших вывести данный подход на общепедагогический и методический уровни. Представители этого поколения ученых видят отличие компетентностной модели образования от традиционной знаниевой в ее большей прагматической направленности и практико-ориентированности, в смещении акцента с накопления предметных знаний, умений, навыков к способности и готовности их оперативно применять в разных ситуациях профессиональной деятельности, включая нестандартные. По сути, КП можно представить как способ моделирования конечных результатов образовательного процесса на основе уровня сформированности заданных компетенций. Такой подход к организации учебного процесса важен для поддержания единого европейского образовательного пространства, признания сопоставимости дипломов и квалификаций как главной цели Болонского процесса, направленной на сглаживание существующих противоречий между потребностями рынка труда и системой профессионального образования.

Педагогический потенциал КП по-разному проявляется на уровне конкретных учебных дисциплин. Все они отличаются по своей сущности, ведущему образовательному компоненту, виду деятельности, структуре предметного содержания и т. п. Из всех дисциплин иностранный язык (ИЯ) – это самая специфическая субстанция, ибо язык имеет не линейную, а сложную интегративную основу, представленную сочетанием знаковых, предметных и деятельностных компонентов. Лингводидактические особенности языка определяют специфику реализации КП. Она состоит в необходимости овладения совокупностью языковых, речевых и процессуальных аспектов, обеспечивающих полноценное формирование коммуникативной компетенции в разных предметных сферах.

Важно отметить, что КП зародился и долгое время развивался именно в недрах языкового образования (еще задолго до распространения его в системе общего). Впервые термин *competence* был введен в лингвистику Н. Хомским (Массачусетский университет, 1965) в исследованиях по теоретической грамматике, где ученый разграничивал языковую компетенцию (*language competence*) и языковое исполнение (*language performance*). Изначально эти термины не вполне соответствовали принятым сегодня определениям, однако общая идея Н. Хомского оказалась весьма продуктивной и к концу 1970-х – началу 1980-х гг. составила основу образования, ориентированного на компетенции (*competence based education, CBE*). Началось активное исследование разных видов общих и предметно-специальных компетенций. В соответствии с ведущим видом деятельности в научный аппарат лингвистики было введено понятие коммуникативной компетенции (Д. Хаймс, Дж. Равенн, Г. Халаж, В. Хутмахер и др.), которое стало рассматриваться как генеральная цель языкового образования. В иноязычном образовании цель конкретизируется термином «иноязычная коммуникативная компетенция» (не компетентность). В неязыковых учреждениях высшего образования (УВО), где осуществляется профессионально ориентированное обучение ИЯ, цель формулируется как «профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция» (А. К. Крупченко, Е. Н. Соловова, Л. В. Хведченя и др.). Эта цель состыкуется с традиционной инструментальной триадой «знания – умения – навыки» (ЗУН), так как последние лежат в основе лингвистической компетенции. Однако в логике КП знания меняют свой вектор: «...из традиционного багажа выбираются только те, которые имеют практико-ориентированную направленность, остальные рассматриваются как справочные и хранятся в справочниках, энциклопедиях, интернете, а не в головах учащихся» [1]. Таким образом, роль компетентностного подхода видится в том, что он устанавливает подчиненность знаний умениям реализовать их на практике.

Нельзя не отметить альтернативный компетентностному взгляд на содержание целей иноязычного образования, их теоретико-методологическую коррекцию с позиции развивающего обучения и принципов культуросообразности, что имеет гораздо более глубокие философско-педагогические основания. Речь идет о концепции коммуникативного иноязычного образования и развития индивидуальности в диалоге культур Е. И. Пассова. Глобальной целью иноязычного образования ученый провозгласил коммуникативное развитие личности, осуществляемое в четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном/практическом. Практические цели являются ведущими, носят прагматический характер и в наибольшей степени отвечают идеологии КП. Гипертрофированное внимание к ним объяснимо с позиции самой категории целеполагания, ее направленности на достижение сиюминутного социально значимого результата и обусловлено практическим характером самой учебной дисциплины «Иностранный язык».

Е. И. Пассов заявляет о некорректности провозглашения компетенции в качестве главной цели языкового образования. Любая компетенция, в том числе коммуникативная, не может соответствовать высшему смыслу деятельности: недостаточно быть профессионально компетентным, чтобы противостоять тем глобальным угрозам, которые несет в себе современная технократическая цивилизация. Для этого нужны иные качества личности и иная педагогика, научное обоснование которой должно осуществляться с позиции устойчивого развития общества, обеспеченного духовностью, моралью и нравственностью. Как отмечает ученый, прагматизм – это методологическая дистрофия. Он имеет цену, но духовность обладает истинной ценностью [2].

Некоторые исследователи считают, что взятая за основу Е. И. Пассовым иерархия целей может быть интерпретирована в контексте основных глобальных компетенций Ж. Делора и может составить интегративную основу образования (познавательная цель – научиться познавать; развивающая – научиться понимать; воспитательная – научиться жить вместе; практическая – научиться действовать). Тем самым концепция иноязычного образования может обогатить компетентностный подход в плане теории ключевых компетенций и понимания путей построения адекватной системы образовательных средств [3, с. 138]. Однако подобную параллель сам автор не проводит, скорее всего, в силу приверженности своим убеждениям и научно обоснованной методологической позиции.

В любом случае идея дуальности целей образования традиционно сильна в отечественной системе образования. Это проявляется и в стремлении разграничить термины «компетенция» (практическая способность) и «компетентность». Последняя понимается как интегральное системное качество личности, которое может интерпретироваться как развитие специалиста на основе усвоения нужных ему общепрофессиональных и общечеловеческих компетенций и социального опыта. В таком понимании термин «компетентность» становится рядоположным таким понятиям, как «образованность», «уровень общей культуры», «личностное развитие», составляющим непреходящую ценность гуманистического образования [4]. В системе современного языкового образования также широко используются термин «языковое развитие личности» и его менее удачный эквивалент «развитие языковой личности» и др. Наличие спорных вопросов целеполагания в контексте КП требует дальнейшего продолжения полемики и в Беларуси, и ближнем зарубежье, так как категория цели является ведущей. Она непосредственно связана с результатом педагогической деятельности, и от адекватной формулировки цели зависит валидность используемых средств ее реализации.

Компетентностный подход делает более динамичными и конкретно реагирующими на изменения рынка труда не только цели, но и содержание обучения иностранным языкам (СОИЯ). Содержание является ключевой категорией в теоретико-методологическом аппарате, так как выступает средством реализации цели. Исследованием этой дидактической категории занимались такие известные ученые, как И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Б. А. Лапидус, Г. В. Рогова, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, а также Дж. ван Ек (J. van Ek), Дж. Л. Трим (J. L. Trim), В. Ф. Макей (W. F. Mackey), Г. Г. Штерн (H. H. Stern), Г. Суит (H. Sweet) и др. Были описаны структура СОИЯ, уровни его формирования, соотносимые с полифонией целей, определена специфика содержания предметной области дисциплины «Иностранный язык». Теоретическое понятие о последней можно представить в виде трехкомпонентной модели, включающей в себя элементы языка и речи, действия по усвоению этими элементами в различных видах речевой деятельности и, наконец, предметную отнесенность (предмет речи). В строгом смысле слова понимание СОИЯ как «того, чему мы учим», в методической литературе вплоть до конца XX в. раскрывалось кратким, но емким определением: «...учим навыкам и умениям оперирования отобранным в учебных целях языковым материалом» [5, с. 14]. Именно такое понимание СОИЯ с утилитарно-прагматических, знаниевых позиций служило отправной точкой дальнейших многочисленных методических изысканий в данной области.

Внедрение КП в значительной степени расширило объем базовых «содержательных линий» данной методической категории. На смену алгоритмическому усвоению содержания в формате ЗУН пришли компетентностные модели, официально принятые Советом Европы. Так, совокупность языковых средств (фонетических, лексических, грамматических) и закономерностей функционирования языка стала именоваться языковой компетенцией; совокупность умений речевой деятельности, а также знание норм речевого поведения – речевой компетенцией. Их симбиоз образует лингвистическую компетенцию, которая является базовым компонентом любого акта коммуникации и реализуется в разных видах и способах деятельности. Все другие компетенции, важные и необходимые для полноценного общения, могут остаться невостребованным инструментом, если у коммуникантов не сформирована лингвистическая компетенция. Последняя дополняется социокультурной компетенцией, включающей осведомленность о национально-культурной специфике страны изучаемого языка, а также такими «нелингвистическими» компетенциями, как компенсаторная (невербальные способы решения

коммуникативных задач в условиях дефицита языковых средств) и учебно-познавательная (универсальные и предметные учебные компетенции). Совокупность перечисленных компетенций дает представление о содержании глобальной иноязычной коммуникативной компетенции как главной цели обучения ИЯ в УВО. Перечень элементов, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию, не является однозначно принятым в отечественной системе языкового образования; и в контексте КП то, что добавляется к ЗУНам в целях их практической актуализации, может зависеть от многих факторов учебного и организационного плана.

Дидактический потенциал КП значительно расширился в связи с акцентом на деятельностные параметры СОИЯ. Общеизвестно, что любая компетенция по определению формируется в деятельности, в нашем случае – коммуникативной. Кроме того, язык реализуется в разных видах речевой деятельности, предполагает знание соответствующих способов организации деятельности и т. д. К сожалению, деятельностный характер СОИЯ не получил достаточной дидактической интерпретации, хотя научное представление о нем сформировано и в педагогической теории, и в образовательной практике. Так, нормативные документы, регламентирующие СОИЯ, предполагают сформированность не только ЗУНов, но и способов речевой деятельности (индивидуальных, парных, групповых и др.), навыков самостоятельной творческой деятельности (выступления с докладами, презентации, написание резюме и аннотаций и др.), общеучебных познавательных умений (работа с иноязычной учебной и справочной литературой и др.). Перечисленные элементы СОИЯ требуют целенаправленного обучения правилам овладения ими. Таким образом, можно утверждать, что обучение деятельностным параметрам в значительной степени повышает педагогический потенциал КП.

Рассмотрим, в какой степени КП повлиял на отбор предметного СОИЯ. Традиционно главными принципами отбора были лингвистические, в частности принципы сочетаемости, конкретности, целесообразности, соответствия видам речевой деятельности, а также идеологической направленности. Внедрение КП совпало с развитием в лингвистике движения *ESP* (английский язык для специальных целей), которое знаменовало собой переход к профессионально ориентированному обучению ИЯ. Обучение языку стало более прагматичным, усилился акцент на его операциональную, навыковую сторону. Структура СОИЯ в УВО нефилологического профиля, как правило, дублировала инвариантную структуру подготовки специалиста с выделением блоков общего языка (*General English*), языка для специальных целей (*ESP*) и языка для научных целей (*Academic English*). Дальнейшее структурирование осуществлялось в соответствии с внутренней логикой каждого блока, на модульной основе, с учетом структуры общественных и профессиональных связей специалиста. Такой подход был значительным прорывом в отечественной методике преподавания ИЯ, однако используемые методы и приемы обучения, как правило, относились к числу репродуктивных, малоэффективных для решения поставленных коммуникативных задач.

В начале XXI в. в связи с нормативным внедрением КП в систему образования были разработаны новые подходы к работе с профессиональным текстом. Акцент делался на коммуникативные ситуации профессионального общения, описанные в трудах А. А. Вербицкого, Р. П. Мильруда, В. Л. Скалкина, Е. И. Пассова и др. Проблемная ситуация концентрировала в себе и использование языковых средств и способов деятельности, что делало ее наиболее подходящим и экономным способом реализации жизненно важных коммуникативных потребностей будущего специалиста. В настоящее время проблемно-ситуативное представление коммуникативно значимых единиц СОИЯ составляет основу его методической организации и хорошо зарекомендовало себя в практике преподавания ИЯ в БГУ.

Цели и содержание являются основными, но не единственными компонентами системы обучения, подвергшимися коррекции в контексте КП. В значительной степени это касается всего методического аппарата (технологий, методических приемов, контрольно-оценочной деятельности и др.). Традиционные знаниевые технологии можно отнести к разряду экстенсивных: чем больше знаний приобретает обучающийся, тем выше уровень его образованности. В настоящее время они по-прежнему остаются актуальными, так как способствуют надежной фиксации учебного материала в памяти и направлены на овладение лексико-грамматическими средствами в различных видах речевой деятельности. Таким образом происходит формирование лингвистических и социокультурных компетенций как фундаментальных. Однако для формирования деятельностных компетенций этого недостаточно, поэтому современные педагогические технологии смещают акцент с объема и широты усвоения знаний на параллельное усвоение способов деятельности и мышления. Это происходит при использовании:

- всех разновидностей проблемного обучения (проблемно-задачного, проблемно-ситуативного и др.);
- всех видов проектной деятельности (поисковой; прикладных исследований, ориентированных на запрос работодателей и имеющих жизненный контекст);

- деятельностно-ориентированных технологий (имитационно-игрового моделирования (деловые и ролевые игры), кейс-технологий и др.);
- комплексных коммуникативных заданий диалогового и полилогового характера (дискуссии, дебаты, диспуты, обсуждения, мозговой штурм), обеспечивающих активное речевое взаимодействие. Это создает благоприятные условия для закрепления полученных коммуникативных навыков в деятельности, в ситуациях, максимально приближенных к производственным;
- технологий самообразования, реализуемых как в аудиторной, так и во внеаудиторной (самостоятельной) работе;
- информационных технологий (мультимедийных, компьютерных, интернет-технологий и др.).

Перечисленные технологии и методики адекватны направлениям творческих поисков в педагогике конца XX – начала XXI в. Так или иначе они связаны с реализацией идей компетентностного и личностно ориентированного подходов, имеют практическую направленность и развивают творчество, адаптивность, самостоятельность. Научная основа многих образовательных технологий была разработана в трудах В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, Е. С. Полат, М. В. Кларина, В. А. Сластенина, М. М. Левина и др.

Аналогично методической системе трансформируется наиболее консервативная и инертная система контроля и оценки результатов обучения ИЯ. Она развивается в направлении выработки сопоставимых с европейскими критериев оценки компетентностно-ориентированного результата. Научный поиск ведется вокруг таких вопросов, как, например: «В каких единицах и с помощью каких технологий можно измерить такой многомерный результат языкового образования, как иноязычная коммуникативная компетенция?» Решение проблемы предлагается в направлении диагностики всех компонентов СОИЯ: знаниевых и деятельностных, предметно-прагматических и др. В качестве примера подобного рода изысканий можно привести выполненное под нашим руководством диссертационное исследование А. А. Воскресенской «Технология контроля и оценки результатов обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода (неязыковое УВО)». Автор приходит к выводу о том, что КП обогащает содержание контрольно-оценочной деятельности, придает ей определенную инновационную сущность, которая заключается в следующем:

- расширенное представление о содержании контроля за счет включения в него ранее не подвергавшихся самостоятельной оценке параметров, связанных с овладением способами деятельности, общеучебными компетенциями и видами самостоятельной творческой деятельности;
- включение в систему контроля тех видов учебной деятельности, которые в наибольшей степени связаны с предстоящей профессиональной деятельностью обучающихся (проблемные ситуации, учебные дискуссии, доклады, презентации, резюме и др.);
- внедрение альтернативных форм итогового контроля (мини-конференция, рефлексивный семинар, публичная защита творческих видов работ и др.);
- совершенствование самой процедуры контрольно-оценочной деятельности на основе использования нового поколения измерителей (качественных, количественных, рейтинговых); вариативность режимов (индивидуальный, групповой, фронтальный, взаимоконтроль, самоконтроль); интегративный характер итоговой оценки (накопительная, экзаменационная, поощрительная, самооценка); интеграция педагогического контроля и самоконтроля; более гибкое использование разновидностей контроля по масштабу целей, этапам, частоте, временной направленности.

Совокупность перечисленных факторов создает возможность перехода на компетентностно-ориентированный уровень осуществления контрольно-оценочной деятельности.

Можно сделать вывод о том, что КП, как один из базовых подходов в методике современного образования, обладает значительным педагогическим потенциалом для дальнейшего развития теории и практики обучения ИЯ в неязыковом УВО. Его можно рассматривать как продуктивный способ моделирования конечных результатов обучения языку, как стратегическое направление развития основных компонентов: целей, содержания, процесса и результата. Он наполняет их новыми смыслами: цели – профессиональной коммуникативной направленностью, содержание – способами коммуникативного взаимодействия, методику – продуктивным опытом практической реализации знаний, контрольно-оценочную деятельность – верификацией форм с включением творческих проблемно-ситуативных заданий, формирующих опыт профессионального общения. Достоинством КП является то, что он сближает языковую подготовку в УВО с требованиями работодателей: делает ее более рациональной, целенаправленной. В то же время следует с определенной осторожностью относиться к приданию ему статуса базового в современной антропоцентрической парадигме образования. Практикоориентированность – не единственное и, вероятно, не главное направление модернизации отечественной системы образования, так же как и КП – не панацея от всех наших бед.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК (*REFERENCES*)

1. Дубова М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. 2010. № 1. С. 59–63 [Dubova M. V. Competence approach as one of the modern pedagogical approaches in the systems of general comprehensive education. *Integr. educ.* 2010. No. 1. P. 59–63 (in Russ.)].
2. Пассов Е. И. Методика как наука : в 3 кн. Елец, 2010. Кн. 2 : Методология методики: эмпирические методы исследования.
3. Чащин В. А. Концепция иноязычного образования как реализация компетентностного подхода // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 6. С. 135–140 [Chashchin V. A. Kontseptsiya inoyazychnogo obrazovaniya kak realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika.* 2013. No. 6. P. 135–140 (in Russ.)].
4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высш. образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20 [Zimnyaya I. A. Obschaya kul'tura i sotsial'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka. *Vys'shee obrazovanie segodnya = High. Educ. Today.* 2005. No. 11. P. 14–20 (in Russ.)].
5. Лангдус Б. А. Проблемы содержания обучения иностранным языкам в языковом вузе. М., 1986.

Статья поступила в редколлегию 25.05.2016.
Received by editorial board 25.05.2016.