

Л. Н. Ястребова

## АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Предлагается авторское построение «древа компетенций», имеющее целью определение универсальной, стержнеобразующей компетенции в иерархической структуре профессиональной компетентности специалиста в области иноязычного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, иноязычная коммуникативная компетенция, лингвист-преподаватель, второй иностранный язык.

По мнению Л. А. Сивицкой, Л. Г. Смышляевой и А. В. Смышляева [1], одним из приоритетных направлений модернизации образования в нашей стране выступает идея компетентностно-ориентированного образования. основополагающей целью образовательного учреждения любого типа, в первую очередь вуза, является формирование профессиональной компетентности личности обучающегося.

Данное положение должно найти свое отражение и в системе высшего педагогического образования, осуществляющего подготовку лингвиста-преподавателя, которому следует владеть как минимум двумя языками, а также уметь обучать иностранному языку в качестве первого, второго и даже третьего языков.

Теоретики и практики языкового образования (И. Л. Бим, Е. С. Надточиева, С. Э. Павлюченко и др.) отмечают важную проблему, связанную со статусом изучаемых иностранных языков. Как известно, количество выпускников факультетов иностранных языков, работающих по специальности после окончания обучения в языковом вузе, остается небольшим. Особенно остро ощущается потребность в учителях, изучавших в качестве основного английский язык. Это приводит к тому, что студентам, обучавшимся в вузе английскому языку как второму иностранному, приходится преподавать именно этот язык, а не тот, который они изучали в качестве основного, т. е. первого иностранного, например, немецкий или французский. Такая ситуация обуславливает необходимость повышения уровня языковой и профессионально-педагогической подготовки студентов, изучающих английский язык как вторую языковую специальность. Статус второго иностранного языка в вузе следует повысить еще и потому, что он вводится во все типы школ как обязательный учебный предмет.

В свете сложившейся ситуации в образовательной практике особую актуальность получают слова из доклада А. Фурсенко на Всемирной конференции министров образования 12.01.2010 г.: «Работодатель сегодня выдвигает требования к ра-

ботникам не о наличии определенного уровня образования, а об уровне квалификации, о владении теми или иными компетенциями» [2]. Таким образом, тенденции в сфере занятости на рынке образовательных услуг определяют новый вектор развития высшего педагогического образования – его переориентацию на формирование общих профессионально значимых компетенций наряду со специальными профессиональными компетенциями.

На сегодняшний день нет единой точки зрения на то, какие компетенции и в каком количестве должны быть сформированы у будущего специалиста. Существуют различные подходы к выделению оснований для классификации компетенций, составляющие некую базу – «мозаику, из элементов которой можно выложить совершенно разные картины» [3, с. 10], что существенно затрудняет их систематизацию.

По нашему мнению, наиболее интересна в практическом и теоретическом плане классификация, предложенная В. М. Ростовцевой, чей труд «Компетентность и компетенции» [4] – находка для молодого ученого, настоящая путевая книга в море компетенций. Опираясь на терминологический корпус анализируемых ею компетенций, а также критерии для анализа структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ), разработанные Ю. В. Ткачевой [5], мы видим перспективу проведения собственного анализа, необходимость которого продиктована явным противоречием между современными требованиями к уровню профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя и их реализацией в практике обучения в вузе. Решение данной проблемы – в нахождении и научном обосновании выбора универсальной, стержнеобразующей компетенции, на базе которой формируются другие, не менее важные для будущего преподавателя второго иностранного языка компетенции, что, собственно, является целью настоящей публикации.

Прежде чем приступить к реализации заявленной цели, определимся с терминологией. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность». Следует заметить, что в психолого-педагогической

теории и практике обучения иностранному языку довольно часто эти термины трактуются как синонимы и рассматриваются как результат обучения, достижение определенного уровня владения языком. Причем лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, а психологи – компетентности. В данной статье понятия «компетентность» и «компетенция» не являются тождественными, а находятся в подчинительной связи; компетенция – это составляющая часть компетентности. Вслед за А. В. Хуторским, под «компетенцией» мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а «компетентность» соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету действительности» [6].

Если теперь спроецировать содержательное наполнение этих базовых понятий на педагогическую сферу деятельности, то профессиональная компетентность преподавателя-лингвиста включает прежде всего сформированность профессионально значимых компетенций будущего педагога. Их количество и соотношение друг с другом нам и предстоит выявить.

В качестве отправного пункта для проведения собственного анализа принимаем наиболее распространенную точку зрения (А. В. Хуторской, 2003; А. М. Митяева, 2007) на природу профессиональной компетентности выпускника любой квалификации как на систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (подсистем), обеспечивающих целостность профессиональной подготовки: ключевых, общепредметных/базовых и предметных/специальных компетенций.

Путем последовательного исключения из всего спектра рассматриваемых В. М. Ростовцевой [4] компетенций на основе предлагаемых Ю. В. Ткачевой [5] критериев отбора элементов каждой подсистемы: частотности упоминания в литературе; одноуровневости структурных элементов подсистемы; соотносимости с особенностями профессиональной подготовки учителя ИЯ; актуальности нами была определена структура профессиональной компетентности преподавателя ИЯ, в состав которой вошли:

- социально-коммуникативная, информационная, самообразовательная, ценностно-смысловая и социокультурная компетенции (ключевые профессиональные компетенции);
- педагогическая, психологическая, управленческая, исследовательская компетенции (базовые компетенции учителя);
- филологическая, иноязычная коммуникативная, межкультурная профессионально-коммуника-

тивная и лингводидактическая компетенции (специальные компетенции учителя ИЯ).

Заметим, что перечисленные компетенции в той или иной степени отражены в требованиях к выпускнику, предъявляемых в проекте ФГОС третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое направление». Однако ввиду краткости и обобщенности этот перечень дает весьма поверхностное представление о формируемых в рамках языкового вуза компетенциях, необходимых лингвисту, подготовка которого нацелена на преподавание двух иностранных языков. Наибольший интерес представляют компоненты специальных компетенций учителя ИЯ, функциональный характер которых выводит эту подсистему на более высокий уровень относительно двух других (ключевых и базовых компетенций).

Дальнейшему членению, на наш взгляд, должна подлежать иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), «обеспечивающая „привязку“ к конкретному объекту, предмету труда (чему учит)» [7, с. 24].

Таким объектом в обучении иностранному языку является межкультурная коммуникация, что объясняет факт сосуществования в методической литературе целого ряда терминов: «многоязычная компетенция» (А. С. Маркосян, 2009; Н. В. Евдокимова, 2009), «межкультурная компетенция» (В. В. Сафонова, 1993; Н. И. Алмазова, 2003; Н. Л. Ушакова, 2010), «межкультурная/поликультурная коммуникативная компетенция» (И. Л. Плужник, 2003; В. Н. Карташова, 2008), «мультилингвальная и поликультурная коммуникативная компетенция» (А. В. Щепилова, 2005), а также попытку ввести в научный оборот термин «многоязычная коммуникативная компетенция» (Н. В. Барышников, 2008). По-видимому, данные термины следует рассматривать как понятия, синонимичные иноязычной коммуникативной компетенции. Набор субкомпонентов (компетенций), предлагаемый учеными, также существенно различается.

Обнаруженные разногласия актуализируют необходимость проведения контент-анализа специальных исследований проблематики многоязычия. В ходе детального анализа (в общей сложности было исследовано 43 работы, в основном на уровне диссертационных работ, вышедших в свет в 2000-х гг.) иноязычная коммуникативная компетенция предстала в виде совокупности одноуровневых субкомпонентов (компетенций): языковая/лингвистическая, речевая/социолингвистическая, когнитивно/сознательно-сопоставительная, социокультурная, учебно-познавательная, информационная, компенсаторная/стратегическая, интерактивная/социальная компетенции.

Дальнейший ход наших рассуждений определило следующее. Поскольку обучение проходит в

многоязычной среде, можно гипотетически предположить, что набор компетенций, формируемых у будущего педагога при изучении второго иностранного языка, будет если не количественно, то качественно отличаться от тех же компетенций, уже сформированных в процессе изучения им первого иностранного языка. Подтверждение этому находим у М. В. Сафроновой [7]. Ввиду специфики институализированного обучения двум иностранным языкам – богатого лингвистического и учебного опыта обучающихся – вышеназванные компетенции, составляющие структуру иноязычной коммуникативной компетенции, можно подразделить на две группы. Согласно позиции исследователя, первую группу составляют компетенции, которые формируются уже при обучении первому иностранному языку и подлежат дальнейшему развитию и совершенствованию в ходе обучения второму иностранному языку: учебно-познавательная, информационная, компенсаторная, интерактивная компетенции. Вторую группу составляют компетенции, которые надо формировать при обучении второму иностранному языку заново: языковая, речевая, когнитивно-сопоставительная и социокультурная компетенции [8, с. 148]. При отсутствии уточнений будем следовать именно этой традиции и придерживаться наиболее распространенного понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», но с обозначением иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК2).

Таким образом, переосмысление проблемы ИКК2 в плоскости ее профессиональной ориентации позволяет утверждать, что она: а) выступает как основной структурный элемент такого крупного блока, как профессиональная компетентность преподавателя-лингвиста; б) носит многоязычный характер с включением двух изучаемых и родного языков; в) представляет собой структурно-организованную систему субкомпонентов (компетенций).

В целях дальнейшей конкретизации представленной структуры, субкомпонентами которой являются терминологически устоявшиеся в современной теории языкового образования компетенции, мы пришли к необходимости введения еще одного критерия – универсальность.

Обоснованность такой точки зрения может быть аргументирована субъективным характером исследований, затрудняющим применение критерия актуальности, который, по-видимому, следует интерпретировать как «популярность», «мода» на рассмотрение той или иной компетенции, например социокультурной (Ю. А. Макковеева, 2007), что есть явление временное. В нашем понимании универсальность есть способность выступать базисом для формирования других компетенций в рамках

общей подготовки специалиста, что придает всей системе некую стабильность, целостность.

Таким качеством обладают, на наш взгляд, две компетенции – учебно-познавательная и языковая. Мы разделяем точки зрения Л. Я. Ереминой [9] и И. Л. Пересториной [10], целенаправленно изучающих данные компетенции на уровне диссертационных работ. Выделяя объектом изучения, в частности, языковую компетенцию, И. Л. Пересторина говорит и о другом качестве развиваемой компетенции – способности выступать основой для дальнейшего языкового самосовершенствования личности обучающегося, что является одной из задач обучения второму иностранному языку [10, с. 1].

Именно осознание значимости умений самостоятельного овладения новым иностранным языком определило дальнейший ход рассуждений. Руководствуясь введенным нами критерием универсальности, а также рассмотренным Ю. В. Ткачевой [5] в ракурсе интегративности критерием актуальности компетенций, стало возможным выделение в качестве *базовой* для условий многоязычия самообразовательной лингвистической (лингвосамобразовательной) компетенции, под которой традиционно понимается «система знаний, умений и опыта самообразования, включающая также личностное качество – познавательную самостоятельность и обеспечивающая продуктивное качественное осуществление самообразования» [11, с. 306].

Не ставя цели дальнейшего изучения и уточнения содержательного наполнения понятия «самообразовательная лингвистическая компетенция», все же отметим, что наше понимание данной категории заключается в ее видении как *сложной* в структурном плане компетенции, интегрирующей в себе свойства двух исходных компетенций: учебно-познавательной и языковой. В качестве обоснования данной позиции приведем следующие аргументы.

Во-первых, выделение в структуре иноязычной коммуникативной компетенции двух групп компетенций, что обусловлено *спецификой* условий обучения, говорит об одновременном протекании двух образовательных процессов: учебной деятельности и самообразования, каждый из которых обеспечивается набором своих средств (2-я и 1-я группа соответственно). Другими словами, эффективность обучения второму иностранному языку с опорой на опыт изучения первому иностранному языку достигается как «методикой обучения» (через формирование языковой компетенции), так и «методикой изучения» (через совершенствование учебно-познавательной компетенции). Объединение двух сторон в единый образо-

вательный процесс представляется возможным через формирование самообразовательной лингвистической компетенции.

Во-вторых, в ходе анализа структуры профессиональной компетентности мы столкнулись со сложностью систематизации некоторых ее компонентов в силу их *неоднородности*. Так, при работе над спектром ключевых компетенций, вслед за Ю. В. Ткачевой, сочли необходимым подвергнуть группировке учебно-познавательную компетенцию и компетенцию саморазвития и самосовершенствования, поскольку второй компонент является обобщающим по отношению к первому [5, с. 52]. Подобные иерархические взаимоотношения характерны и для диады «лингвистическая компетенция» – «языковая компетенция». По этому вопросу согласимся с В. М. Ростовцевой, которая пишет о невозможности упрощенно трактовать лингвистическую компетенцию как совокупность языковой и речевой компетенций обучающихся. В силу своей сущностной специфики она трактуется шире, привнося в содержание не только представление о системе языка (что, собственно, составляет суть языковой компетенции), но и постижение этой системы [4, с. 118].

В-третьих, необходимо отметить некий *дуализм* в общей подготовке лингвиста-преподавателя, заключающийся в расстановке акцентов на тот или иной компонент профессиональной компетентности. В рамках профессиональной подготовки акцент ставится на те компетенции, которые обеспечивают эффективность преподавания иностранного языка. Для языковой подготовки наибольшую важность приобретают компетенции, связанные с владением преподаваемой дисциплиной, в конкретном случае – двумя иностранными языками. Присутствие самообразовательного компонента в номенклатуре ключевых компетенций и лингвистического компонента (в расширенном понимании) среди специальных компетенций, как полагаем, и есть доказательство универсальности анализируемой компетенции.

Наряду с этим имеется существенная для самообразовательной лингвистической компетенции особенность. В ходе проведенного анализа специальных работ (И. А. Бобыкина, 2003; М. А. Иванова, 2009; Д. В. Дроздова, 2009; В. М. Ростовцева, 2009; Ю. В. Ткачева, 2010 и др.) мы столкнулись с неоднозначностью трактовки места самообразовательного компонента в общей структуре профессиональной компетентности специалиста в области иноязычного образования, а именно:

1. В интерпретациях модели профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в целом доминирует традиционный взгляд на ее содержание, не учитывающий самообразовательный компо-

нент. Большинство исследователей чаще всего ограничивается простым указанием на необходимость развития стремления к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию в образовательной практике, сводящуюся лишь к развитию учебных умений самостоятельной работы студентов.

2. Самообразовательным компетенциям посвящено небольшое количество научных исследований, что позволяет их отнести к категории «редко встречаемых» компетенций, пути формирования которых, по мнению В. М. Ростовцевой, привлекают своей новизной [4, с. 126].

3. Несмотря на детализацию структуры в работах, целенаправленно изучающих самообразовательную лингвистическую компетенцию, самообразовательный компонент не имеет фиксированного места в современных классификациях профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя, являясь чаще всего составляющей вариативной субъективной ее части.

Обобщив вышесказанное, представляется возможным усиление самообразовательного компонента в учебном процессе за счет введения в структуру профессиональной компетентности специалиста в области иноязычного образования еще одной составляющей – самообразовательной лингвистической компетенции, являющейся интегративной по сущностной своей природе и универсальной по способности выступать базой для формирования других компетенций.

Итак, иерархию анализируемых компетенций можно представить в виде следующего «древа» (термин А. В. Хуторского):

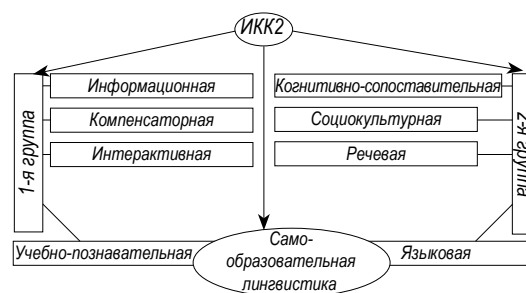


Рис. 1. Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции второго иностранного языка

Таким образом, дано научное обоснование структуры профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя, определив в качестве основы для комплексной (языковой и профессионально-педагогической) подготовки специалиста в области иноязычного образования самообразовательную лингвистическую компетенцию. Предложенная структура представлена в компетентностных параметрах, что отвечает современным тенденциям профессионального образования.

### Список литературы

1. Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12 (102). С. 52–55.
2. Материалы к выступлению министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» 12 января 2010 г. [Эл. ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/6523/>
3. Боярский Е. А., Коломиец С. М. Компетенции: от дифференциации к интеграции // Высшее образование сегодня. 2007. № 1. С. 8–11.
4. Ростовцева В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Изд-во ТПУ; Изд-во «КИТ», 2009. 261 с.
5. Ткачева Ю. В. Анализ структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка – бакалавра // Сб. науч. тр. по материалам XI Российской науч.-практич. конф. «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров». М.; Челябинск: Образование, 2010. Ч. IV. С. 49–56.
6. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
7. Сафронова М. В. Формирование коммуникативной компетентности в условиях обучения второму иностранному языку // Вестн. Поморского ун-та. 2010. № 3. С. 147–150.
8. Трубина Л. А. Вариативная подготовка педагогических кадров: Традиции. Новые подходы. Проблемы // Мат-лы к седьмому засед. метод. семинара 17 мая 2005 г. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 108 с.
9. Еремина Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентного подхода: немецкий язык как второй иностранный при первом английском: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 190 с.
10. Пересторина И. Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка: на примере англо-французских когнатов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 17 с.
11. Бобыкина И. А. Проблемы развития самообразовательной компетентности студентов в современной системе профессиональной подготовки // Вестн. Башкирского ун-та. 2009. Т. 14, № 1. С. 306–309.

Ястребова Л. Н., ст. преподаватель.  
**Томский политехнический университет.**  
Пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050.  
E-mail: [pvmash@sibmail.com](mailto:pvmash@sibmail.com)

*Материал поступил в редакцию 26.10.2011.*

*L. N. Yastrebova*

### THE STRUCTURE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A LINGUIST-TEACHER

The article offers the author's "competence tree" building aimed at defining a universal, basic competence in the hierarchic structure of professional competence of a specialist in the sphere of foreign language education.

**Key words:** *professional competence, foreign language communicative competence, linguist-teacher, second foreign language.*

**Tomsk Polytechnic University.**  
Pr. Lenina, 30, Tomsk, Russia, 634050.  
E-mail: [pvmash@sibmail.com](mailto:pvmash@sibmail.com)