

Е.В. Борзова

ПОТЕНЦИАЛ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ



БОРЗОВА Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка; Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ).

пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Республика Карелия, Россия; e-mail: english@petsu.ru

BORZOVA Elena V. – Petrozavodsk State University.

33, Lenin Str., Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russia; e-mail: english@petsu.ru

В статье рассматриваются возможности становления универсальных (ключевых) компетенций в иноязычном образовании на языковых отделениях вузов. Автор обосновывает положение о том, что овладение универсальными компетенциями является и одной из целей вузовского образования, и важным условием качественного развития иноязычной коммуникативной компетенции. В статье показано положительное взаимовлияние данных групп компетенций для осуществления деятельности как таковой, для иноязычного образования в вузе и подготовки к иноязычной коммуникации в частности.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ (КЛЮЧЕВЫЕ) КОМПЕТЕНЦИИ; ИНОЯЗЫЧНОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ; ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ссылка при цитировании: Борзова Е.В. Потенциал иноязычного образования в вузе для становления универсальных компетенций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 16–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.3

В модернизированном федеральном образовательном стандарте 3++ (ФГОС) высшего образования уточнены его цели и содержание [1]. Разработчики выделяют три группы целевых компетенций, две из которых являются общими для всех направлений подготовки (универсальные и обще-профессиональные компетенции), а третья группа (профессиональные) конкретизируется в примерных образовательных программах в зависимости от области подготовки. Универсальные компетенции представляют собой базис становления современного профессионала, готового и способного постоянно совершенствовать уровень своей образованности и профессио-

нальной компетентности, успешно функционировать в любой сфере жизни. Цель статьи – уточнить место универсальных компетенций в иноязычном образовании (ИО) студентов языковых отделений вузов, независимо от направления подготовки, и охарактеризовать их взаимовлияние.

Исходными понятиями в нашей статье являются следующие:

- *Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК)* – готовность и способность субъекта выполнять иноязычную коммуникативную деятельность на высоком уровне.

- *Универсальные компетенции* – готовность и способность субъекта качественно выполнять метапредметные (универсаль-

ные) действия в составе любой предметной деятельности, включая профессиональную. В педагогической литературе в данном значении также используется термин «ключевые компетенции».

• *Компетентность* – результат овладения той или иной компетенцией, характеристика субъекта деятельности.

В тексте ФГОС 3++ термин «общекультурные компетенции», который использовался в предыдущем варианте ФГОС, заменен авторами на термин «универсальные» [1]. В перечень универсальных включены следующие компетенции: готовность и способность выпускников вузов к системному и критическому мышлению; к разработке и реализации проектов; к командной работе и лидерству; к коммуникации на родном и иностранном языках; к межкультурному взаимодействию; к самоорганизации и саморазвитию; к безопасности жизнедеятельности [1]. Очевидно, что целевые универсальные компетенции высшего образования охватывают виды деятельности, принципиально важные для современного профессионала: интеллектуальную, проектную, коммуникативную, предполагают становление метакогнитивных, когнитивных и социальных стратегий, требуют сформированности важных личностных качеств (самостоятельности, ответственности, толерантности и других). Универсальные (ключевые) компетенции, проявляющиеся в любых деятельности, имеют широкую сферу функционирования и поэтому образуют метапредметное ядро личностного опыта. В совокупности владение ими обеспечивает способность субъекта эффективно решать различные проблемы в разных сферах жизнедеятельности.

По утверждению А.В. Хуторского, «метапредметность не может быть оторвана от предметности» [2]. Действительно, универсальные компетенции не проявляются беспредметно, поскольку субъект всегда функ-

ционирует в условиях конкретной практической деятельности, демонстрируя свою компетентность относительно конкретного предметного содержания. Так, когда мы говорим о критическом или системном мышлении, например, мы анализируем способность человека осуществлять его в контексте конкретных предметных ситуаций и деятельностей в связи с определенным содержанием. Очевидно, что универсальный характер данных компетенций предполагает гибкость владения ими, способность субъекта переносить их в разнообразные ситуации, не ограниченные образовательной или профессиональной деятельностью. Важной характеристикой универсальной компетентности субъекта является способность к саморегуляции, самоконтролю и рефлексии относительно качества и адекватности своих действий (метакогнитивные стратегии субъекта), без владения которыми невозможно выполнение любой деятельности (действий) в целом, т. е. с позиции ее субъекта. Отмечается, что «в основе любой компетенции лежат универсальные способы деятельности по саморегуляции, самоуправлению, самооценке» [3, с. 103].

Метапредметное содержание образования придает целостность развитию обучающегося и гарантирует преемственность всех ступеней становления его личности и субъектности, когда все «работает» на все, т. е. освоенное в одной области поддерживает становление нового в другой, когда совершенствование предметных способностей осуществляется в том числе за счет повышения качества владения обобщенным содержанием и наоборот. В этом и заключается личностно-созидающая сущность образования в его современной трактовке, что обуславливается постоянно и быстро меняющимися условиями жизни в обществе, требуя от человека и успешной адаптации к ним, и собственного вклада в их изменения. Следовательно, универсаль-

ные компетенции выступают как *фундамент овладения* (образовательный аспект) и *владения любой предметной деятельностью* (общедеятельностный аспект).

Значимость универсальных результатов образования, по нашему мнению, точно сформулирована одним из экспертов (Scott Santens) журнала «Education Week» в специальном проекте редакции «Школы и будущее трудовой деятельности», посвященном обсуждению целей и содержания образования. Эксперт подчеркивает, что обновленное образование будущего должно концентрироваться «не на том, о чем думать, а на том, как думать; не на том, как заучивать информацию, а на том, как ее перерабатывать, ... как ее использовать». Ключевыми ориентирами образования, по его мнению, являются «творчество, любознательность, критическое мышление, аналитическое мышление, способность решать проблемы и увлеченность учением как таковым, ... способности к сотрудничеству, взаимодействию и сопереживанию» [4]. Разделяя позицию эксперта, мы, в свою очередь, все-таки подчеркнем важность и предметного содержания, относительно которого разворачиваются критические и аналитические размышления, решаются проблемы, происходит взаимодействие и проявляется любознательность обучающихся. Содержательные аспекты деятельности играют значимую роль в мотивации, в выборе ее средств и способов, в эмоциях и личностных позициях субъекта.

Поскольку становление универсальных компетенций происходит в предметных деятельности, реализация потенциала метапредметного содержания образования предполагает особую организацию именно предметного образования (в том числе и профессионального). Мы рассмотрим специфику универсальных компетенций в ИО в вузе на занятиях по практическому языку.

Термин «иностранное образование» предполагает достижение интегративных

результатов: предметных (ИКК разного уровня в зависимости от направления подготовки), воспитательных (личностные качества и ценности), универсальных (универсальные компетенции), профессиональных (общепрофессиональные и профессиональные компетенции). В контексте ИО универсальную компетенцию можно определить как готовность и способность субъекта реализовывать различные универсальные стратегии (цепочки действий, операций и средств) в различных видах деятельности средствами иностранного языка (ИЯ). В содержание универсальных компетенций в ИО входят ряд метапредметных знаний; умения владения соответствующими универсальными действиями, стратегиями; технические навыки (владение операциями) и определенные качества личности и субъектности (автономность в деятельности, коммуникабельность, уважение к другим людям, их мнениям, традициям и нетерпимость к предубеждениям и предрассудкам, межкультурное осознание, открытость новому, креативность и другие). Их можно конкретизировать для каждой целевой универсальной компетенции. Но мы считаем, что следует избегать длинных перечней знаний, умений, навыков и качеств, размывающих ключевое содержание и, как следствие, затрудняющих практическое обучение им.

Предмет «иностранное образование» предоставляет широкие возможности для становления универсальных компетенций, что обусловлено его деятельностной природой. Его специфика заключается, прежде всего, в том, что коммуникативная компетенция относится многими исследователями и к разряду универсальных (ключевых). ИКК можно рассматривать как специфический вариант универсальной коммуникативной компетенции. Соответственно, вовлеченность обучающихся в коммуникативное взаимодействие как важное условие овла-

дения ИЯ неизбежно влечет за собой совершенствование коммуникативных универсальных действий. Более того, язык является средством многих видов деятельности, собственно речевые действия входят в состав не только коммуникативной, но и многих других видов (учебной, познавательной, профессиональной, проектной, исследовательской и т. д.). Поэтому ИО можно и нужно организовывать как *овладение ИЯ в его различных функциях*, когда студенты учатся пользоваться им в речевых действиях, образующих и собственно коммуникативную деятельность, так и входящих в состав познавательной деятельности (приобщение к другим культурам, их понимание, получение разнообразной информации из различных источников), в состав интеллектуальной деятельности (понимание информации, других людей и себя посредством размышлений, внутреннего диалога и рефлексии), в состав исследовательской и проектной деятельности (поиск и обсуждение вариантов решения реальных проблем), при подготовке к будущей профессиональной деятельности. Признание возможности овладеть ИЯ как одним из важных средств понимания чужих мыслей и выражения своих мыслей, как средства реализации совместных размышлений-обсуждений различных идей, проектов расширяет потенциал предмета «иностраный язык» в плане совершенствования механизмов интеллектуальной деятельности обучающихся, всех стратегий мышления. Естественно, что при отсутствии реальной среды уровень реализации данных функций посредством ИЯ будет ограничен, но, как показывают наши исследования, вполне реальным [5, с. 136–142].

Как следствие, весь процесс ИО при соответствующей организации потенциально значим для достижения и предметных, и универсальных результатов. Моде-

лируя на занятиях условия овладения ИЯ, мы стремимся к тому, чтобы студенты учились выполнять целостный акт деятельности, содержащий комплекс универсальных действий (регулятивных, логических, информационно-познавательных, коммуникативных) и реализуемых средствами ИЯ. Такая интеграция позволяет обучающимся в границах определенного класса задач, выполняемых на ИЯ, вольно или невольно выделять обобщенные способы действий и овладевать ими в разных условиях, что соответствует положениям теории развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Такие обобщенные способы и выступают основой универсальных компетенций. Более того, «беспредметность» ИЯ [6, с. 20] расширяет содержательные границы иноязычного общения, которое может затрагивать неограниченный круг тем. При условии варьирования коммуникативных задач, которые учатся решать студенты применительно к разнообразному содержанию и в условиях различных деятельностей, также возможно формирование алгоритмов операций / действий, составляющих большинство когнитивных, метакогнитивных, социальных и аффективных стратегий, выделенных Р. Оксфорд [7].

Общепризнана значимость ИО для подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации в широком понимании данного термина. ИО неизбежно предполагает обогащение культурного пространства за счет включения обучающегося в диалог/полилог *культур* разного уровня *а)* культуры народа-носителя ИЯ и родной культуры (межэтнический диалог культур), *б)* культур взаимодействующих личностей/субъектов (межличностный диалог культур), *в)* уже «вызревшей» культуры самого обучающегося субъекта и осваиваемой им культуры на данном отрезке образовательного процесса [8, с. 12]. Многообразие языковых форм, категорий, куль-

турных явлений активизирует широкий спектр универсальных психических функций, обуславливающих действия обучающегося, побуждая к сопоставлению с теми, которые уже освоены в родном языке и культуре, к пониманию их характеристик, выделению общего и особенного.

Из вышесказанного очевидно, что уже в самой природе предмета заложена значимость развития способностей к взаимодействию с другими людьми и с продуктами их деятельности, к системному мышлению и к межкультурному взаимодействию. Таким образом, бесспорен вывод о том, что предмет «иностранный язык» обладает значительным потенциалом для становления и совершенствования универсальных компетенций обучающихся, создавая основу для формирования личностной культуры, самоопределения и самовыражения.

Нельзя не отметить, что в методике обучения ИЯ всегда ставились и развивающие, и воспитательные цели. Однако они рассматривались в качестве сопутствующих практическим целям. В методике прошлого столетия вполне справедливо декларировалось, что воспитательные и развивающие цели достигаются в процессе практического овладения ИЯ. То есть уже и раньше высказывалась идея о возможности взаимосвязанного решения интегративных образовательных задач.

В ряде современных исследований отмечается, что в ИО вузах не реализуется воспитательный и развивающий потенциал предмета «иностранный язык» (А.Б. Алмазова, Е.В. Петрова, О.М. Шерехова и др.). Так, А.Б. Алмазова, проанализировав 315 диссертационных исследований, выявила, что только в 13% курсов по английскому языку предполагается решение воспитательных задач [9, с. 108]. Задачи системного овладения универсальными компетенциями также остаются на периферии иноязычного образования в вузе. Е.В. Петрова

экспериментально доказала, что студенты неязыковых специальностей вузов не владеют информационными стратегиями на достаточном уровне, испытывая существенные проблемы с извлечением, систематизацией, сохранением и применением информации, полученной из источников на ИЯ [10]. Несомненно, развитие таких умений при обучении предмету требует специального внимания преподавателей.

Это подтверждается и нашими наблюдениями. Студенты языковых отделений вуза, казалось бы, должны пользоваться универсальными действиями в иноязычной деятельности без особых затруднений, поскольку владеют ИЯ на высоком уровне, учитывая проходной балл ЕГЭ на языковые отделения вузов. Они освоили программу основной школы, где одним из результатов образования предусмотрено также овладение универсальными учебными действиями. Тем не менее, далеко не всегда студенты успешно справляются с усложняющимися задачами ИО в вузе. Большинство студентов удовлетворительно решают задачи извлечения основной информации из текстов для чтения и аудирования, с пересказом их содержания, с представлением собранной у других обучающихся информации, ее некоторым обоснованием, с высказыванием аргументов «за» и «против». Однако усложнение коммуникативной задачи вызывает у студентов трудности. При этом с точки зрения языковой правильности результаты выполнения задания отвечают требованиям нормативности. Так, например, на 3-ем курсе языкового отделения контроль аудирования по привычным тестовым технологиям показывает высокие результаты владения студентами данным аспектом ИКК (уровень В2-С1). При изменении ситуации, когда предполагается использование содержания прослушанного текста в качестве аргументов для обоснования собственного мнения (в устном высказывании или в эссе), наблю-

дается снижение качества создаваемых текстов-продуктов, причем не с точки зрения использования ИЯ, а по применению полученной информации, ее переносу в новые обстоятельства для решения новой задачи. В этом как раз и проявляется слабое владение обучающимися соответствующими универсальными действиями. Несмотря на то, что ранее обучающиеся должны были овладеть целым комплексом универсальных действий, входящих в содержание универсальных компетенций, очевидно, что не происходит их автоматического переноса в деятельность, осуществляемую на ИЯ, особенно при усложнении ее задач.

Вместе с тем, оптимальное овладение и владение именно универсальными компетенциями способствует качественному овладению и владению ИЯ в его разнообразных функциях. Это положение анализируется в разных методических исследованиях с использованием разнообразной терминологии. В работах Р. Оксфорд показаны содержание и значимость обучения различным метакогнитивным, когнитивным, мнемическим, социальным, аффективным и компенсаторным стратегиям при изучении иностранного языка [7]. Wachman L.F., Palmer A.S. и многие другие обосновали важность стратегической компетенции как процесса высокого порядка, включающего планирование, целеполагание, оценку ситуации, процесса и результата, контроль, для качественного владения языком [11]. Положение о взаимосвязанном развитии мыслительных и коммуникативных способностей в ИО рассматривается в аспекте применения речемыслительных задач и проблемных заданий, овладения студентами стратегиями критического и логического мышления. В частности, В.В. Сафонова подчеркивает, что коммуникативные способности «формируются во взаимодействии с когнитивным и аффективным (эмоциональным) развитием личности индивида»

[12, с. 78]. В нашем исследовании также рассматривались возможность и необходимость взаимосвязанного развития ИКК и ключевых компетенций в ИО применительно к условиям старшей школы [13]. Однако его многие положения применимы и в контексте языкового образования в вузе. Краткий обзор методической литературы выявляет некоторые различия в ряде терминов у разных исследователей, что свидетельствует о том, что данная проблематика методики обучения ИЯ еще находится в процессе становления и нуждается в систематизации и обобщении.

Следует остановиться и на результатах недавнего экспериментального исследования Li Li и Shirley Larkin, которые установили, что качество результатов ИО существенно повышается за счет включения в образовательный процесс метакогнитивных знаний и стратегий, поскольку данные стратегии являются неотъемлемой составляющей владения, в частности, чтением и письмом на ИЯ [14]. Авторы также ссылаются на другие работы, содержащие аналогичные данные экспериментов и убеждающие в том, что действительно имеет место взаимное влияние метапознания и качества владения ИЯ. Авторы исследования пришли к выводу, что успешные в овладении языком студенты применяют более широкий набор метакогнитивных стратегий, чем менее успешные, в первую очередь при планировании, контроле и оценивании результатов иноязычной деятельности [14, с. 11]. Деятельность студентов, хорошо успевающих в изучении ИЯ, характеризуется обдумыванием, отслеживанием правильности, адекватности, эффективности своих действий, что приводит и к повышению качества создаваемого продукта, и к становлению соответствующей компетентности. Что интересно, авторы не выявили значимой корреляции между выбором метакогнитив-

ных стратегий у студентов и их различной этнической принадлежностью, полом и опытом заграничных путешествий, что подтверждается и другими исследователями данного вопроса.

Таким образом, взаимозависимость и положительное взаимовлияние между универсальными (метакогнитивными и когнитивными) и предметными составляющими ИО доказаны не только теоретически, но и экспериментально. Соответствующим образом организованное иноязычное образование

приводит к гибкому овладению студентами способами выполнения универсальных действий, которые, в свою очередь, способствуют повышению качества Иноязычной коммуникативной компетенции. Именно владение универсальными компетенциями в значительной степени определяет качество процесса и продукта-результата и образовательной, и коммуникативной, и других видов деятельности, реализуемых на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
2. **Хуторской А.В.** Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека. 2012. № 1. С. 15. [Электронный ресурс] <http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/>.
3. **Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И.** Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 102–115 ISSN: 1814-9545 eISSN: 2412-4354
4. **Santens, Scott.** Stop Teaching Students What to Think. Teach Them How to Think // Special Report: Schools and the Future of Work // the Education Week. September 27, 2017. URL: <https://www.edweek.org/ew/collections/schools-and-future-of-work/index.html>
5. **Борзова Е.В.** Межличностный диалог студентов языковых вузов на занятиях по иностранному языку – реальность? // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики (под общ. ред. В.Е. Цибулькиной): сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф. Одинцовских психолого-педагогических чтений. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – ISSN 978-5-4263-0522-9
6. **Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Русский язык. 1989. – 219 с. ISBN 5-200-00793-3
7. **Oxford, R.L.** Language Learning Strategies: What every teacher should know. – New York, NY: Newbury House / Harper & Row. 1990. – 342 p.
8. **Борзова Е.В.** Различия материалов и заданий у разных учащихся как стимул для взаимодействия на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2017. №9. С.11-17. ISSN: 0130-6073
9. **Алмазова А.Б.** Актуализация воспитательного и развивающего потенциала дисциплины «иностранный язык» в неязыковом вузе (на материале английского языка): дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург, 2013. – 240 с.
10. **Петрова Е.В.** Овладение стратегиями информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург, 2014. – 23 с.
11. **Bachman L.F., Palmer A.S.** Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press. 1996. 384 p. ISBN 0194371484
12. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. / Серия: О чем спорят в языковой педагогике: монография. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с. ISBN: 5-93285-057-4

13. Борзова Е.В. Иноязычное личностно ориентированное образование на старшей ступени средней школы: автореф. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2008. – 52 с.

14. Li Li and Larkin Shirley. The Role of Metacognition in the success of reading and writing tasks across cultures. *ELT Research Papers* 08.17. University of Exeter. British Council 2017. London, 2017. – 15 p. ISBN 978-0-86355-862-7

Borzova E.V. The potential of foreign language university education for the development of universal competences. The article highlights the possibility of the development of universal (key) competences in the context of foreign language university education as a major. The author argues in favor of the idea that the acquisition of universal competences is one of the goals and conditions of the quality development of the foreign language communicative competence. The article reveals a correlation as well as positive mutual effects of these groups of competences for the effective agent's activity in general, for foreign language university education and foreign language communication in particular.

UNIVERSAL (KEY) COMPETENCES; FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY EDUCATION; CORRELATION OF COMPETENCES; INTERRELATED DEVELOPMENT OF COMPETENCES

Citation: Borzova E.V. The potential of foreign language university education for the development of universal competences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 22. P. 16–23. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.3