

УДК 378.14:81

Гришенкова Е.Г.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: компетенция, компетентность, языковая личность, лингвистический инструмент, результативность подготовки выпускников.

Актуальность предлагаемого исследования заключается в необходимости создания лингвистического инструмента оценки профессиональной компетентности студентов.

Модернизация высшего образования в России, закреплённая в Федеральном законе «Об образовании» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», свидетельствует о включении России в мировой процесс смены образовательной парадигмы – «общесистемного сдвига образования от содержательно-знаниево-предметной парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновлёнными смыслами и принципами гуманизма» [1]. В рамках этого процесса отечественные и зарубежные исследователи отмечают общемировую тенденцию движения от понятия «квалификация» к понятиям «компетенция» и «компетентность». Данная тенденция обусловлена тем, что усиление когнитивных и информационных начал в современном мире не отражается традиционным понятием «профессиональная квалификация». Для проектирования результатов высшего образования более адекватными и ёмкими становятся понятия «компетенция» и «компетентность».

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании [4]. Это понятие шире понятий знания, умения, навыка, оно включает их в себя. Компетентность – это овладение личностью соответствующей компетенцией. Компетенция –

общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенные благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Таким образом, компетенция по сравнению с понятиями «знания», «умения», «навыки» рассматривается как более сложная социально-дидактическая личностная структура, основанная на ценностях, направленности, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения разнообразных реальных задач. В структуру компетенции входит сформированность внутренней мотивации, психологической и практической готовности к достижению более качественных результатов в своей профессиональной деятельности. Такая точка зрения на сущность понятий «компетенция» и «компетентность» преобладает в работах многих российских ученых (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Практически все исследователи CBE (Competence Based Education) стремятся описать результат образования несколькими видами компетентностей. Вслед за Ю.Г. Татуром мы считаем, что для специалиста-профессионала необходимо выделить компетенции по видам его профессиональной деятельности, а также в сферах личностного развития и социального взаимодействия [5]. В рамках настоящего исследования нас интересует наполняемость понятия «профессиональная компетентность». Изучив ГОС ВПО по направлению 03130165 «Теоретическая и

прикладная лингвистика», мы пришли к выводу, что данный документ предусматривает наличие иноязычной профессиональной компетентности, результатом формирования которой становится владение иностранным языком на уровне вторичной языковой личности. Термин «вторичная языковая личность» был предложен Ю.Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию «языковая личность», впервые использованному В.В. Виноградовым (1930).

Целью настоящего исследования является создание инструмента, позволяющего оценить сформированность иноязычной профессиональной компетентности студентов-лингвистов.

В настоящее время продолжается поиск моделей, релевантных столь сложному и многоаспектному объекту для исследования, как языковая личность. Приоритет в данной области, бесспорно, принадлежит Ю.Н. Караулову. В своих работах, в частности, он предлагает методическую и готовностную модели. Методическая модель разделяет целостную языковую личность на вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни, каждый из которых имеет более мелкую градацию [3, с. 51]. Очевидно, что каждому уровню языковой личности соответствуют собственные элементы, соотношения и стереотипы. Так, на первом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которых суммируется единой «вербальной сетью», а стереотипами являются наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы, которые выступают как своеобразные клише [там же, с. 52].

На тезаурусном уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно-житейские) понятия, крупные концепты и идеи. Отношения между единицами этого плана выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают генерализованные высказывания, афоризмы, крылатые выражения, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает именно те, что соответствуют устойчивым связям в ее тезаурусе.

Высший, мотивационный уровень сформированности языковой личности более индивидуален и поэтому менее ясен по своей структуре. Все же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех типов элементов – единиц, отношений и стереотипов. Ориентация единиц этого уровня должна быть прагматической, и поэтому здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Полного перечня таких потребностей личности пока нет, и создать его достаточно трудно.

В отличие от методической, готовностная модель реконструирует личность исходя из целей, которых хотят достичь при обучении, а именно перечня речевых умений, навыков-готовностей. Перед такой моделью стоит достаточно сложная задача: систематизированный перечень умений и навыков должен, с одной стороны, отвечать содержанию обучения, а с другой – полностью покрывать систему языка. Эта модель перекликается с описанной выше методической моделью и также опирается на трехуров-

невую структуру языковой личности, но отдельные компоненты в ней представлены в виде «готовностей» языковой личности совершать тот или иной речевой акт. Готовности каждого уровня разделены на комплексы, отражающие уровень готовности в общем цикле: единицы, регистрирующие структуры – вербальные сети и стереотипы – манифестации регистрирующих структур. Таким образом, каждая группа готовностей отражает психолингвистический уровень владения языком.

Единицы нулевого, вербально-семантического уровня представляют собой базовые готовности, без которых языковая деятельность в принципе не может производиться: готовность к номинации, готовность осуществлять выбор слов и т.д. Регистрирующие структуры данного уровня определяют более высокую психическую степень владения языком, необходимую также для адекватного произведения речи: готовность к рецепции грамматических структур, готовность к письменной и устной речи. Стереотипы данного уровня являют собой отражение представленных регистрирующих структур: качество чтения, готовность к монологическому выступлению и т.д.

Следующий уровень, первый или тезаурусный, представляет набор готовностей, соответствующих более высокой степени владения языком. Базисными величинами на этом уровне являются понятия. Это отражается в описании группы готовностей: готовность дать описание используемым понятиям, готовность использовать инонациональные понятия и т.д. Регистрирующая структура на данном уровне представляет собой тезаурус языковой личности, совокупность понятий, используемых в языке, находящую отражение в следующих готовностях: готовность придавать высказыванию

модальную окрашенность, готовность к разворачиванию аргументации и т.д. Вышеперечисленные готовности складываются в своеобразные стереотипы – правила, по которым строится речь. Таким образом, мы получаем готовности следующего типа: готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи, готовность создавать и использовать генерализированные высказывания.

Высший, мотивационно-прагматический (второй) уровень исследует уже устоявшиеся крупные идеологические концепты языковой личности, появляющиеся на этом уровне языкового сознания. Основой этого уровня являются деятельностно-коммуникативные потребности языковой личности, которые проявляются в таких навыках, как готовность учитывать в сообщении фактор адресата, готовность управлять общением и т.д. Данные единицы складываются в своеобразные коммуникативные сети, представляющие собой различные сферы, ситуации и роли. На этом уровне языковая личность проявляет, например, готовность использовать стилистические средства того или иного подъязыка, готовность убедительно высказываться на языке публично и т.д. И наконец, языковая личность приобретает способность видеть образы прецедентных текстов, что является, по мнению Ю.Н. Караулова, высшей степенью формирования социопсихолингвистического сознания. Так, языковая личность на этом уровне обладает готовностью к художественной критике, к версификации, готовностью продуктивно пользоваться стилистическими приемами и т.д.

Таким образом, готовностная модель языковой личности Ю.Н. Караулова представляет собой детальное описание сформировавшейся языковой личности, разложенное на список

общезыковых компетенций. Причем модель является чисто теоретической, не представляющей метода определения наличия выявленных готовностей. Упорядоченный таким образом перечень речевых навыков и умений (готовностей) дает определенное представление о наполнении понятия «языковая личность».

На основании вышеизложенного мы полагаем, что готовностная модель является инструментом, идеализацией при исследовании языковой личности на базе производимых ею текстов и при синтезе, конструировании определенных свойств языковой личности. Выбор этой модели в качестве базиса для составления инструмента исследования основывается на следующем. Во-первых, модель представляет собой набор готовностей (своеобразных языковых компетенций), которыми должна обладать языковая личность. Во-вторых, используя лишь часть разработанной Ю.Н. Карауловым модели языковой личности, актуальную для настоящего исследования, мы не нарушаем целостности исследования, так как сам автор этой модели говорит о ее неполноте, потенциальной возможности и даже необходимости корректировки при применении модели на практике [3, с. 63]. Таким образом, готовностная модель языковой личности Ю.Н. Караулова является максимально удобной и доступной для составления исследования профессиональных групп, так как содержит максимально общие концепты и предполагает готовность к практикоориентированной переработке. По нашему мнению, для получения фактического материала, предоставляющего наиболее полный обзор исследуемой языковой личности, необходимо не только обзорное изучение речи респондентов, но и более глубокий анализ, направленный

на профессиональную языковую компетенцию объекта. Таким образом, на первый план выходит способ изучения языкового материала.

Если общий анализ речи не нуждается в специально разработанной методике и строится с использованием метода наблюдения, то для определения профессиональных компетенций необходим тот самый инструмент исследования, о котором говорилось выше. В настоящем исследовании респондентам предлагается ответить на вопросы анкеты, заранее составленной таким образом, чтобы особенности языковой компетенции испытуемых были представлены с максимальной степенью наглядности.

Методика составления лингвистического инструмента исследования иноязычной профессиональной компетентности в нашем исследовании состоит из следующих этапов:

- определение ключевых профессиональных навыков;
- определение ключевых языковых компетенций согласно профессиональным навыкам;
- составление речевых ситуаций, через которые тестируются выявленные языковые компетенции (анализируя речевое поведение реципиента в таких ситуациях, можно сделать вывод о наличии или отсутствии профессионально ориентированных языковых навыков);
- определение параметров, по которым можно определить степень овладения профессионально ориентированной языковой компетентностью.

Для определения ключевых профессиональных навыков в настоящей работе использовался Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 03130165 «Теорети-

ческая и прикладная лингвистика». Исходя из содержания Государственного стандарта специальности, мы предлагаем выделить следующие профессиональные компетенции: *речевая компетенция* (функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; умение планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом статуса партнера по общению); *языковая/лингвистическая компетенция* (овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; систематизация языковых знаний, полученных в процессе пятилетнего изучения языка, увеличение их объема за счет информации профильно ориентированного характера); *социокультурная компетенция* (расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно ориентированных ситуаций общения); *учебно-познавательная компетенция* (дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность; использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках выбранного профиля); *компенсаторная компетенция* (совершенствование умений выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения).

Как было сказано выше, данная модель при практическом применении подвергается практикоориенти-

ванным трансформациям. Во-первых, мы не затрагиваем готовностей, касающихся фонетического уровня языка (готовность к устной речи, владение темпом спонтанной речи, качество чтения и т.д.), так как данные готовности очевидно присущи в относительно равной степени всем опрашиваемым студентам. Также не рассматриваются некоторые готовности мотивационно-прагматического уровня, проследить которые в рамках настоящего исследования не представляется возможным (например, готовность оперировать национальным ономастиком и т.д.). Во-вторых, в данной модели предложены только необходимые навыки, на наличие которых можно исследовать языковую личность студента-лингвиста. Способ же исследования таких навыков не раскрывается, так как модель носит теоретический характер. Значит, мы можем на основе предложенных готовностей создать речевые ситуации, проверяющие наличие или отсутствие данных языковых компетенций. Но есть возможность составить речевую ситуацию таким образом, чтобы она тестировала не только определенную готовность, но и необходимую профессиональную языковую компетенцию. Кроме того, нам представляется возможным описать параметры, по которым можно получить количественное выражение степени владения тестируемой компетенцией. В результате такой переработки модели Ю.Н. Караулова получен список готовностей, актуальных для настоящего исследования. В качестве инструмента отслеживания наличия или отсутствия таких готовностей составлены задания анкеты.

Таким образом, мы получаем инструмент для исследования профессиональной компетентности, отражающей владение общелитературным английским языком и в то же время затрагивающей ключевые языковые компетенции студентов исследуемой специальности.

Апробирование разработанного нами инструмента показало, что выпускники исследуемой специальности подтвердили достаточную степень обладания речевыми навыками, выявленными на первом этапе экспериментального исследования. Представленная модель достаточно полно отражает владение специфичными для данного направления языковыми компетенциями. Это очевидно из того, что выявленные речевые компетенции студентов исследуемой специальности нашли отражение при выполнении составленных заданий.

Литература

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 7–13.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования № 64 лг/дс и № 63 лг/дс (от 14.03.2002).
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. М.: Наука, 1987.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
5. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.