

КРЕАТИВНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: НА ПУТИ К МИРНОМУ СОСУЩЕСТВОВАНИЮ

В статье рассматривается методологическая проблема определения цели и оценки результативности иноязычной подготовки в неязыковом (военном) вузе. Сделана попытка проанализировать существующие трудности и определить перспективные цели иноязычной подготовки специалистов.

Ключевые слова: креативность, компетентность, иноязычная подготовка.

В исследовательских работах последнего времени проводится мысль о необходимости перехода к *новаторскому* высшему профессиональному образованию (ВПО) [2, с. 19; 3, с. 22]. Сегодня уже не оспаривается утверждение о том, что ВПО призвано обеспечивать не только активную сознательную позицию субъекта, не только осуществляемую на научной основе интеллектуальную деятельность в избранной области, но и *потенциал творческого развития* личности [12, с. 48]. При этом бесспорным является то, что в нынешних условиях развития постсоветской системы ВПО значительно возрастает значение *языкового* образования, понимаемого обычно как образование в области всех современных языков и культур – родных и неродных [5, с. 26-27]. Подчеркивается, что общий показатель его качества – соответствующая компетентность, проявляющаяся в способности решать как общекультурные (общаться, работать с информацией и др.), так и профессиональные задачи (производить отбор материала, осуществлять перевод и др.) [5, с. 12-13].

Здесь-то и начинаются острые дискуссии методологического характера, обусловленные многими причинами и мешающие развитию методики преподавания иностранных языков, особенно в ВПО.

Цель настоящей статьи – проанализировать причины методологических разногласий в среде специалистов сферы иноязычного образования. Мы попытаемся обрисовать пути "примирения" двух подходов к вузовскому образованию.

Исследователи, занимающиеся этой проблемой, подчеркивают важность формирования в стенах вуза "креативного отношения" будущего специалиста к действительности. Это не профессиональная компетентность и не деятельность, а, скорее, до-деятельностное и над-деятельностное отношение, обеспечивающее, однако, принципиальную возможность творчества в избранной сфере [10, с. 84]. В отношении иноязычного образования, сошлемся на мнение О. И. Сафроненко, выдвигающей принцип креативности как ведущий при разработке современных подходов к иноязычной подготовке в неязыковых вузах России [17, с. 119].

Однако здесь кроется одно из самых трудно преодолимых противоречий, тормозящих развитие иноязычного образования. Оно заключается в том, что транзитивная цель ВПО – воспитание креативности – до настоящего времени не осознается (и мало реализуется на аудиторных занятиях) в повседневной практике *иноязычной* подготовки в неязыковых вузах. В результате, процесс иноязычной подготовки в ВПО носит нетворческий характер, что имеет самые прямые отрицательные последствия. Другими словами, во многих неязыковых вузах дисциплина "Иностранный язык" не обладает статусом развивающей, ориентированной на воспитание способности к творчеству. Анализ опыта постсоветского образования говорит о том, что в большинстве случаев усилия педагогов направлены исключительно на усвоение определенного объема знаний и умений (т.н. знаниевая парадигма). Недостаток "креативной направленности" обучения мы уже попытались показать ранее на примерах функционирования систем повышения квалификации [13] и профессионально-педагогической подготовки в Беларуси [14].

С другой стороны, многие современные исследования нередко основаны на креативности "в чистом виде". Например, К. Г. Кречетников проводил наблюдения за развитием креативности у курсантов Тихоокеанского военно-морского института в условиях специально организованной креативной среды. Результаты эксперимента доказывают результативность ее создания [9, с. 365-366]. Особое значение результата в том, что исследование выполнено автором в Тихоокеанском военно-морском институте на *материале обучения иностранным языкам*. Это одна из немногих работ, в которых прямо "сходятся" креативность и практика иноязычной подготовки в неязыковом (военном) вузе. Таким образом, мы видим, что креативность как ведущий принцип построения системы обучения иностранному языку в ВПО есть вполне реальный и реализуемый феномен.

Именно поэтому имеют место попытки "вписать" креативность даже туда, куда она принципиально не вписывается. Мы имеем в виду компетентностный подход. С позиций методологии, актуальная практика иноязычного образования на постсоветском пространстве представляет собой весьма пеструю и противоречивую картину. В теории и практике ВПО продолжается конфликт педагогических мировоззрений. В образование активно внедряется прагматическая "западная" модель, цель которой видится преимущественно в формировании специалиста, его готовности выполнять профессиональные обязанности.

Для части педагогов так называемый компетентностный подход отражает наиболее привлекательные аспекты модернизации образования. В некоторых работах читаем, к примеру, что "генетический прообраз современного компетентностного подхода – это идеи общего и личностного развития, сформированные в контексте педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования" [7, с. 11].

Другие авторы делают попытку доказать, что компетентностный подход есть, ни больше ни меньше, новая образовательная парадигма, прямо связанная с процессами инновационного образования [11, с. 272]. При этом другие ученые видят в увлечении этими идеями простое следствие кризисных явлений, преодоление которых происходит за счет использования новой терминологии (технология, компетенции и пр.) [6, с. 8-11].

В последнее десятилетие нешуточные страсти разгорелись в связи с интегрированием идей компетентностного подхода в практику иноязычной подготовки. Существует даже радикальная точка зрения на этот процесс, высказанная Е. И. Пассовым: "Компетентностная дорога – дорога в никуда" [15, с. 6]. Но подавляющее большинство образовательных документов программного и инструктивного характера на постсоветском пространстве выдержаны в духе "компетентностного" подхода. Попытаемся разобраться в том, что вызывает разногласия и каким образом можно их преодолеть.

В большинстве известных нам работ происхождение термина "компетентность" (применительно к проблемам языка и речи) ведется от работ Н. Хомского. В своих рассуждениях ученый использовал два генетически связанных между собой термина – компетенция (*competence*) и употребление (*performance*), четко понимая, что знания и представления – это одно, а способность их использовать – это совсем другое.

На эту изначальную и неразрывную терминологическую дихотомию справедливо указывает Е. И. Пассов. Прочитав 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 сосюорвским противопоставлением 'язык – речь' [15, с. 46].

Изначально компетенция (как термин в сфере языка и речи) включала в себя *только* знания и представления. Способность использовать эти знания, т.е. умение употреблять знания языка в речи, определено Хомским как "способность к употреблению" – *performance*. При этом очевидно, что с позиций философии образования данная дихотомия является *абсолютно неразрывной*. В реальной практике 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. Хаймсом, который выдвинул термин "коммуникативная компетенция", под которой понимались не только знания языка и о языке, но и способность пользоваться этими знаниями. Иными словами, "компетентностный подход" в практике обучения иностранным языкам вызван к жизни именно произвольным переносом значения исходного термина. Таким образом, "коммуникативная компетенция" – это своего рода "два в одном", попытка снять диалектическое противоречие "язык – речь". С точки зрения философии, это то же самое, как если бы философы решили основной вопрос философии так – приписали бы материи наличие в ней "духа", а бытие наделили бы сознанием. Такое "решение" противоречит объективной реальности и является формальным. Однако в методике преподавания иностранных языков этот 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" [16, с. 3]. Компетентностный подход стали поспешно именовать *новой парадигмой* в образовании, хотя, согласно критике Е. И. Пассова, этот подход не может претендовать на статус "научной парадигмы" [15, с. 43-44].

Исследователи, на наш взгляд, иногда слишком увлекаются процессом расширенного воспроизводства компетенций. В частности, в последнее время имеют место попытки исследователей "запречь в одну телегу" и компетентностного "коня", и "трепетную лань" креативности. В литературе уже встречаем термин "*креативная компетенция*". Авторы обозначают им "способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности" [4, с. 15]. Однако креативность есть транзитивная способность к творчеству, реализуемая непосредственно в деятельности и не существующая *вне* деятельности (например, в виде неких "креативных" знаний). Предложение новой "креативной" компетенции как способности преобразовывать некоторые другие компетенции – это, на наш взгляд, ненужное умножение сущностей.

Разумеется, в научной литературе существуют разночтения в трактовках компетенции, которые подробно рассматривает, в частности, В. В. Сафонова в аналитической работе "Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях". Автор делает вывод, что точка зрения, согласно которой различные уровни иноязычной коммуникативной компетенции рассматриваются как *цель и результат* современного языкового образования, уже не вызывает возражения у большинства специалистов [16, с. 6]. Анализ публикаций показывает, что это так. Тем не менее, позволим себе сделать одно существенное уточнение, которое имеет принципиальный характер.

Мы действительно можем (и должны, исходя из реалий глобализации образования) рассматривать иноязычную коммуникативную компетенцию как вполне конкретный *результат иноязычной подготовки* (не образования!) 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 по вполне определенным параметрам во всех видах речевой деятельности. Тем более, что все без исключения 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, то оставим здесь возможность для продолжения научной дискуссии. Лишь подчеркнем при этом, что мы не отрицаем дидактической и методической полезности термина и рассматриваем иноязычную коммуникативную компетенцию как контролируемый и реально измеримый с помощью соответствующих средств (тестирование и другие процедуры) *практический результат* иноязычной подготовки.

Известно, что в условиях ВПО не просто решить задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, В. Ф. Аитов, описывая подход к ее формированию у студентов неязыкового факультета, показал, что реализация этой задачи вызывает трудности разного порядка. Первая связана с тем, что существует необходимость формирования *предметной* компетентности, а подходы к ее формированию не разработаны. Несмотря на возрастающие требования общества к качеству подготовки специалистов, эффективность ее остается низкой. Вторая трудность в том, что в иноязычной подготовке по-прежнему доминирует "грамматический аспект обучения", что вступает в противоречие с потребностью общества в специалистах, способных осуществлять профессиональное общение. Несмотря на то, что быстрыми темпами растет объем профессионально необходимой информации, у будущих специалистов не наблюдается прироста умений ее использовать. Поскольку сокращается объем аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, необходимо использовать инновационные технологии самостоятельной работы – а они не проработаны [1, с. 7]. На этом примере хорошо видно, сколь значительными могут быть трудности в ВПО, а тем более в военном вузе.

Но современный военный специалист – это исследователь. Поэтому ему надо уметь *общаться с текстом* (научным, техническим, публицистическим) профессионального характера на родном языке и – теоретически и практически – на иностранном.

Военный специалист выступает также как организатор деятельности подчиненных. Поэтому очевидно, что ему необходимо иметь высокий уровень развития коммуникативных умений на родном языке – умений *общения с людьми*. Специфика деятельности может в определенных ситуациях потребовать реализации аналогичных умений на иностранном языке. Тем более, что изучение другого языка и работа по самообразованию в этом направлении может способствовать развитию коммуникативной культуры на родном языке, что исключительно важно.

Кроме этого, военный специалист еще и воспитатель. Для того, чтобы этот аспект профессиональной деятельности реализовывался успешно, военному специалисту необходимо иметь высокий уровень рефлексивной культуры – умения *общаться с самим собой*. При этом стоит отметить, что изучение иностранного языка, в особенности преодоление возникающих при этом интеллектуальных и коммуникативных барьеров, может служить мощным стимулом развития рефлексивной культуры личности. Таким образом, становится понятно, что задача формирования иноязычной коммуникативной компетентности военного специалиста имеет комплексный характер.

Между тем, наш опыт анализа образовательной практики в военном вузе показывает, что инерция традиционного обучения сильна. Наблюдение за ходом образовательного процесса в военном вузе, осуществлявшееся автором в 2011–2012 гг., позволило выявить недостатки, связанные как с недостаточной "креативизацией" иноязычной подготовки, так и с отсутствием понимания коммуникативной компетенции как диагностируемого результата обучения. Понятное желание преподавателей дисциплины "Иностранный язык" получить "на выходе" (на экзамене или зачете) устно-речевой продукт приемлемого качества легко вырождается в практику предэкзаменационного заучивания и механического воспроизведения "тем". Эта практика не производит никакого обучающего, а тем более развивающего или воспитательного эффекта на курсанта – скорее, наоборот. Широко используемый преподавателями аргумент в защиту подобной практики – если курсант будет говорить "без бумажки", то в устной речи (как монологической, так и диалогической) будет много ошибок и будет трудно оценить уровень его обученности – несостоятелен. Еще сорок лет тому назад в советской методике преподавания иностранных языков было доказано, что умение говорить на иностранном языке имеет исключительно сложный характер, а потому оно не должно измеряться в зависимости от количества ошибок [8, с. 13].

Создание методической системы обучения иностранным языкам, направленной на подготовку современного военного специалиста – исследователя, организатора и воспитателя, на развитие творческого потенциала его личности, в которой креативность и компетентность мирно сосуществовали бы, и является задачей и перспективой дальнейших исследований проблемы.

Использованные источники

1. Аитов В. Ф. Проблемно-поисковый подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов : на примере неязыковых ф-тов пед. вузов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. Ф. Аитов. – СПб., 2006. – 362 с.
2. Антоняк Е. Н. Совершенствование методики применения УМК в обучении курсантов военных вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Антоняк. – М., 2005. – 153 с.

3. Булатова Д. В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в не-языковом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Д. В. Булатова. – Москва, 1999. – 521 с.
4. Бурец Ю. М. Креативность: новый взгляд или испытание компетентностью / Ю. М. Бурец, А. Н. Лобанов // Народная асвета. – 2012. – № 11. – С. 14–19.
5. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. В. Дружинина. – Архангельск, 2009. – 404 с.
6. Засеева Л. Т. Компетентностный подход в философии образования : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.10.08 / Л. Т. Засеева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 24 с.
7. Компетентностный подход к образованию и профессионально-личностное развитие государственных служащих : метод. пособие / Росс. Академия гос. службы при Президенте РФ. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 154 с.
8. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под ред. проф. В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1970. – 120 с.
9. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К. Г. Кречетников. – Владивосток, 2003. – 407 с.
10. Ламзин С. А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам : синергетический аспект : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. А. Ламзин. – Рязань, 2002. – 363 с.
11. Леутина Л. И. Компетентностный подход подготовки специалистов высшей квалификации / Л. И. Леутина, Т. Е. Бондарь // Новая экономика. – 2012. – № 1 (59). – С. 271–275.
12. Лопатухина Т. А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы : на материале иноязычного образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Лопатухина. – Ставрополь, 2003. – 426 с.
13. Маслов Ю. В. Креативная направленность как путь развития постдипломного иноязычного образования // Ю. В. Маслов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 92. Серія: педагогічні науки : Збірник. Чернігів : ЧНПУ, 2011. – С. 183–186.
14. Маслов Ю. В. Креативность в иноязычной подготовке как проблема преподавателя / Ю. В. Маслов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 101. Серія: педагогічні науки : Збірник. Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С. 210–215.
15. Пассов Е. И. Флогистон для образования или компетентности в роли цели / Е. И. Пассов. – Елец : МУП "Типография" г. Ельца, 2011. – 94 с.
16. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
17. Сафроненко О. И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О. И. Сафроненко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 465 с.

Маслов Ю. В.

КРЕАТИВНІСТЬ І КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ У ВІЙСЬКОВОМУ ВИЩІ: НА ШЛЯХУ ДО МИРНОГО СПІВІСНУВАННЯ

У статті розглядається методологічна проблема визначення мети й оцінки результативності іншомовної підготовки в немовному (військовому) вищі. Зроблена спроба проаналізувати наявні труднощі та окреслити перспективні цілі іншомовної підготовки спеціалістів.

Ключові слова: креативність, компетентність, іншомовна підготовка.

Maslov Y. V.

CREATIVITY IN AND COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT MILITARY SCHOOL: ON THE WAY TO PEACEFUL COEXISTENCE

Discussed in the article is the methodological problem of learning objectives and assessment of results of foreign language training at a non-linguistic (military) establishment of higher education. An attempt has been made to analyze the existing difficulties and put forward prospective learning objectives.

Key words: creativity, competence, foreign language training.

Стаття надійшла до редакції 12.08.13

