

УДК: 37:811.161.1'373.46

**«КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»:
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛІВАРІАТИВНОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

ЛІЧМАН Л. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент, за-
відувач кафедри іноземних мов Національної медичної
академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика

У статті розглянуто проблему термінологічної відповідності в сучасній компетентнісно-орієнтованій педагогіці. Зазначено, що якісний рівень нормативно-регулюючої й науково-методичної літератури обумовлено змістоутворюючими суперконцептами «компетенція» та «компетентність». Знайдено термінологічні протиріччя компетентнісного підходу в педагогічній теорії. Вказано шлях уточнення термінологічного апарату через актуалізацію протокомпетентносних джерел, у зв'язку з чим запропоновано перспективний план структурування й модернізації термінологічної та змістової основи компетентнісного напрямлення.

Компетенція, компетентність, термін, термінологічна спадковість, суперконцепт, концептосфера.

В статье рассмотрена проблема терминологического соответствия в современной компетентностно-ориентированной педагогике. Отмечается, что качественный уровень нормативно-регулирующей и научно-методической литературы обусловлен смыслообразующими суперконцептами «компетенция» и «компетентность». Найдены терминологические противоречия компетентностного подхода в педагогической теории. Указан путь уточнения терминологического аппарата путем актуализации протокомпетентностных источников, и, соответственно, предложен перспективный план структурирования и модернизации терминологической и содержательной основы компетентностного направления.

Компетенция, компетентность, термин, терминологическая преемственность, суперконцепт, концептосфера.

Наука вимагає термінологічної точності. Між тим, в педаго-

гіці відзначається чимало випадків вживання термінології, яка не має точно обумовлених змістових меж. Серед іншого, це відноситься і до понять «компетенція» і «компетентність» - понять, що коригують розвиток сучасної педагогічної науки і практики в цілому. Дана ситуація досить відчутно впливає на процеси викладання й навчання у початковій, середній та вищій школі, що і визначає освітній і професійний рівень учнів. Тому, вирішення проблеми термінологічної несталості понять «компетенція» і «компетентність» має, як видається, ключове значення в просторі педагогічних досліджень і педагогічного досвіду, що вказує на актуальність даної проблеми.

Не випадково питання термінологічної незбалансованості, а нерідко, й понятійної плутанини, у визначенні змісту «компетенції» і «компетентності» опинилося в центрі уваги багатьох українських і зарубіжних дослідників (Ш. Абдуразакова, Л. Алексеева, Г. Балл, С. Боднар, В. Болотов, І. Зимня, Ю. Кострова, Н. Кузьміна, Т. Левченко, Л. Мітіна, К. Роджерс, С. Сисоєв, М. Смородина, А. Хуторський, Г. Шаїмова, С. Шишов та ін.). При цьому, дослідницький пошук обмежується в основному двома напрямками: по-перше, констатацією термінологічної невизначеності позначених понять і, по-друге, декларацією авторського трактування зазначених термінів. Однак, поза межами наукових пошуків залишилися основні фундаментальні протиріччя. Перше з них відкривається в рамках питання про перспективи розвитку сучасної педагогічної науки в ракурсі термінологічної дифузії найбільш уживаних, базових визначень «компетенції» і «компетентності». Друге протиріччя пов'язано з недостатньою сприйнятливістю наукового співтовариства до термінологічного апарату, що був вироблений вітчизняною педагогічною наукою, адже вивчення і творча трансформація понятійної бази української педагогіки є, можливо, одним із шляхів конкретизації розглянутої термінологічної діади, що певно розширить горизонти і парадигми педагогічної діяльності.

У контексті вищеозначених термінологічних суперечностей та їх явно непродуктивного впливу на розвиток української педагогіки визначилася мета цієї статті: дослідити історичні витoki становлення змісту понять «компетенція» і «компетентність», проаналізувати поліваріативність їх детермінації, обґрунтувати актуальність їх теоретичного та практичного функціонування на засадах зарубіжного та вітчизняного філософсько-педагогічного досвіду.

Стислий аналітичний екскурс виявляє два основних підходи у визначенні понять «компетенція» і «компетентність»:

- відносно повне ототожнення розглянутих концептів (В.Болотов, В. Ледньов, М. Рижков та ін.);

- принципове їх розмежування у формулюванні відмінних сторін (О. Бермус, І. Зимня, О. Мутовська, Н. Хомський, А. Хуторський, С. Шишов та ін.);

Слід зазначити, що головною в обох підходах залишається проблема індивідуального авторського трактування змісту й форми «компетенції» і «компетентності». Діапазон наукових поглядів досить широкий, а самі терміни тлумачаться нерідко внутрішньо суперечливо, а часом і з точністю «до навпаки». В зв'язку з цим можна навести багато в чому показову точку зору, що представлена в збірнику «Комплекс нормативних документів до розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти»:

Компетентність - інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистістних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Компетенція - включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності» [5, с.19].

Деяка універсальність цих визначень містить в собі елемент термінологічної двозначності: наприклад, детермінація поняття «компетенція», з одного боку, включає в себе комплекс знань і розумінь теоретичного, практичного та аксіологічного рівнів і водночас, з іншого боку, визначається як сфера життєдіяльності, що більше відповідає західноєвропейській традиції позначення цього терміна. Так, Європейська комісія виділяє 8 ключових компетенцій, якими повинен володіти кожний європеєць («освіта протягом життя»): компетенція в галузі рідної мови; компетенція в сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компе-

тенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція [5, с.19]. Для порівняння, Рада Європи виділяє 4 ключові компетенції: політична та соціальна компетенція; міжкультурна компетенція; компетенція, яка стосується володіння усною й письмовою комунікацією, інформаційна компетенція; компетенція, що означає можливості навчатися протягом усього життя [11].

Загалом, як в Україні, так і в інших країнах терміни, що розглядаються отримують різноманітну, різнопланову й багаторівневу інтерпретацію, яка не завжди є науково вірною, та навіть суперечною. Через те, спроби розгорнутої класифікації цих понять не завжди переконливі, термінологічно відносні та дещо суб'єктивні (кількість ключових компетенцій в різних джерелах коливається від 3 до більш ніж 100). Проте, «сутність науки - в побудові або, точніше, в упорядженні термінології.(...) Будь-яка наука - система термінів. Тому життя термінів - і є історія науки» (переклад наш - Л. Л.) [12, с. 229]. На нашу думку, розмита термінологічна основа зумовлює момент нерозуміння самого алгоритму розгляду певного предмета, і як підкреслює М. Гайдеггер, «точність є лише там, де предмет задалегідь припущений як щось обчислюване. Якщо ж є реалії, які за своєю натурою противляться обчислюваності, то всяка спроба пристосувати їх визначення до методу точної науки, виявиться нереальною (unsachlich)» [13, с. 96-97]. У такому розумінні екстенсивність збільшення компетентнісної понятійної бази в педагогіці, ймовірно, не завжди науково виправдана. Цілком припустимо, що терміни «компетенція» / «компетентність» - в якій би конкретизації вони не позначалися - відносяться до категорії «речей (Sache), які не сприймають поняттєвих визначень» [13, с. 96].

В зарубіжній і вітчизняній педагогіці так і не сформувався домінуючий, науково обґрунтований компетентнісний напрям. В результаті, чимало авторів праць з педагогіки або посилаються на інші наукові джерела, або пропонують своє трактування понять «компетенція» і «компетентність», або, що нерідко, пропонують певне, найбільш поширене в науковому побуті аналітичне зведення цих понять.

Таким чином, на сучасному етапі педагогічна наука опинилася в ситуації термінологічної взаємної невідповідності фундаментальних суперконцептів. В цій царині поза нашою увагою залишаються найрізноманітніші значення ключових / базових / професійних видів компетенцій/компетентностей у педагогіці (комунікативна, соціокультурна, полі / між / крос-культурна, за-

гальнокультурна, ноосферна, країнознавча, екологічна, професійна, методична, культурологічна, дидактична, інформаційна, економічна тощо).

У такому контексті одним з найбільш ефективних шляхів є актуалізація педагогічного та філософсько-психологічного досвіду минулого в найсучасніших досягненнях в царині педагогіки у сполученні з новаціями в гуманітарних, природничих та точних науках. Вважаємо, що вивчення історії компетентнісного підходу і застосування даних із суміжних з педагогікою дисциплін може розширити наукоємність понять «компетенція» і «компетентність», «легітимізувавши» їх минуле й надавши їм деякої наукової стрункості в сьогоденні.

У педагогіці такий підхід є далеко не новим, хоча б в аспекті дослідження історичних коренів компетенції / компетентності. Витоки сучасних форм навчання сягають далеко в минуле, зокрема, в часи філософів та педагогів Стародавньої Греції. Так, І. Зимня не без підстави вважає, що один з вихідних мотивів формування компетентної особистості був висунутий ще Аристотелем, а саме його міркуваннями про внутрішню силу у людини - «*atere*», що удосконалюється та визначає характер особистості [4]. У цьому ми вбачаємо цілком раціональне зерно: розгортається історичний горизонт проблеми компетенції / компетентності, в тому числі і в аспекті термінологічної спадковості.

В свою чергу, вчитель Аристотеля Платон, чия доля й діяння - чудовий приклад виховання і навчання високо обдарованої, кваліфікованої особистості, у трактаті «Держава» [10] зазначає найглибшу в своїй змістовній основі аналогію сучасного компетентнісного спрямування. І хоча це тема окремого, більш розгорнутого, вивчення, відзначимо деяку спільність між метафізикою Платона й сьогоденними уявленнями про поняття компетенція/компетентність:

- уподібнення досконалої держави і досконалої людини (предтеча політичної / громадянської та духовної компетенцій);

- виявлення індивідуального обдарування людини з метою надання їй специфічно продуманого розвитку (індивідуальний підхід у навчанні та вихованні);

- поділ суспільної праці відповідно до виявлених ще в дитячому віці схильностями й талантами - три ієрархічно супідрядних стани: правителі-філософи - воїни - виробники (типи кваліфікацій, що вимагають розвитку певних компетентностей);

- поглиблення в природу взаємин за статевою (чоловік -

жінка) та віковою (батьки - діти) ознаками (до історії феміністичної та маскулінної компетенцій).

В свою чергу, вчитель Платона Сократ створив такі загальнометодологічні принципи, які визначають фундаментальні засади педагогіки як мистецтва і науки, моделюють компетентнісний контекст в педагогіці:

- дорога до істини - виявлення протиріч (дане положення визначає один з формальних структурних елементів праць з педагогіки - позначення протиріч у рамках досліджуваної проблематики, що особливо актуально в аспекті термінологічної і власне змістової поліваріативності в компетентнісному підході, тобто в його понятійній аморфності).

- істинність умовиводів співвідносні, за Сократом, з «вічними істинами», з якими всі, хто прагне до знань, зобов'язані узгоджувати свої судження (такий принцип передує гуманістичній ідеологемі компетентнісного підходу як такого і побічно вказує на його космогонічну, релігійно-моральну природу).

- майєвтика в поєднанні з іншими сократівськими прийомами - іронією, індукцією та дефініцією. «Дискусія за методом «майєвтики» повинна йти таким чином: від співрозмовника вимагають дефініції (визначення) обговорюваного питання; якщо відповідь виявляється поверхневою, співрозмовники залучають приклади з повсякденного життя і уточнюють перше визначення; в результаті виходить більш правильна дефініція, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів, і так до тих пір, поки не «народиться» істинна думка» [6, с. 327]. (Даний педагогічний прийом підтверджує вірність ключового компетентнісного принципу - співтворчості, який передбачає не формальне донесення знань від учителя до учня, але творче взаємозбагачення на шляху пізнання).

Позначений нами давньогрецький протокомпетентнісний філософсько-педагогічний ресурс можна розширити і продовжити. Так, «Моральні листи до Луцилія» славнозвісного римського філософа, педагога й письменника Луція Аннея Сенеки - приклад творчої комунікації між вчителем і учнем, в основі якої знаходилась наріжна для сучасної педагогіки «проблема вибору та обґрунтування життєвої поведінки» [9, с. 5]. В майбутніх дослідженнях не складно буде встановити, що основні, або ключові, компетенції (кваліфікації), що постулюються сьогодні глибоко розгорнуті в філософсько-педагогічному, наставницькому (вчительському) творі Сенеки.

Тезові зауваження щодо різноманіття історичних коренів понять компетенція / компетентність й переконання у перспективності їх вивчення приводять до висновку, що в педагогіці минулого було сформовано компетентнісну ризому, термінологічні та змістовні компоненти якої зумовлюють концептуальну і поняттєву базу педагогіки нинішнього часу. Стереотипність вищезазначеної ризоми дозволяє думати, що компетентнісні смисли іманентні свідомості людини і відносяться до вроджених «універсальї» думки, які, посилаючись на К.Г. Юнга, називають архетипами. У той же час, на думку Р. Барта, такі універсальні моделі являють собою «сховища культури (навіть якщо вони і виглядають дещо застарілими); це повторення, а не підвалини, цитати, а не вираження, стереотипи, а не архетипи» (переклад наш - Л. Л.) [1, с. 220]. У такому трактуванні ідея компетентності, її всебічна транскрипція і всебічна популяризація вказує на її онтологічну просторову природу: «Це, - як пише М. К. Мамардашвілі - не в вас і не в мені, а між нами. В якомусь іншому вимірі. *Універсальна душа*, що лежить в іншому вимірі» (курсив наш - Л.Л.) [8, с. 308]. У зв'язку з цим цілком доречно судження одного із засновників кібернетики, математичної теорії зв'язку та інформаційної спільноти Н. Вінера, згідно з яким «людський організм містить, цілком ймовірно, набагато більше інформації, ніж будь-яка з її клітин» [2, с. 146].

Таким чином, можна припустити, що компетентнісна освітня стратегія, актуалізована в кінці 50-х років ХХ століття, є лише фрагментарним і все ще не достатньо систематизованим трендом того, що здавна продукувано людською свідомістю й життєвою практикою, того, що, серед іншого, визначає ментальну структуру людини.

Окрім вищезгаданих першоджерел компетентнісної педагогіки необхідно також згадати роботи з проблем розвитку компетентнісного підходу у педагогіці минулого в їх поєднанні із сучасними дослідженнями.

Вивчення праць та практичних досягнень видатних українських філософів і педагогів дозволяє говорити про те, що задовго до актуалізації на Заході компетентнісно-орієнтованої педагогіки, її генеруючі ідеї були широко засвоєні і теоретично обґрунтовані. Так, аналізуючи проблему формування ключових кваліфікацій, А. Корнілова справедливо зазначає: «Великий педагог сучасності В. Сухомлинський задовго до глобалізації суспільних структур пророче сказав, що світ вступає у століття людини. І

людина має бути підготовленою до життя й праці в суспільстві. Навчити її цього повинен учитель: «Учитель не тільки учить знати й розуміти, а й, що дуже важливо, вчить жити: як вчинити в тому чи іншому випадку, як подолати труднощі» [7, с. 1].

Наведена оцінка випереджальних досягнень української педагогіки минулих століть свідчить про її інноваційний потенціал, що, на жаль, виявилось поза увагою педагогічної науки. Це пояснюється насамперед тим, що теоретиками та істориками педагогіки не простежується термінологічна спадкоємність, термінологічна синоніміка і змістовна основа в галузі компетентнісного підходу. А між тим, порівняння теоретико-педагогічного досвіду української педагогіки, наприклад, ХХ століття з розвитком педагогіки в західному світі демонструє позитивну динаміку вітчизняної науки. Так, для порівняння, в 1996 році Ж. Делор виділяє 4 глобальних компетенції - навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися бути [3]. Але ж задовго до того у науково-практичній та культурної діяльності таких вітчизняних педагогів, як А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський, було сформульовано і продуктивно здійснено ідею духовної просвіти, колективізму і життєтворчості.

У цьому сенсі є більш виразними причини змістовної та термінологічної несталості в компетентнісному напрямі, який багато дослідників трактують як новацію, що привнесена сучасною західною цивілізацією. Незнання історичних протокомпетентнісних витоків погіршує становище. А недостатня увага до науково прогресивного, багато в чому перспективного, досвіду вітчизняної педагогічної школи звужує можливості побудови цілісної компетентнісно-обумовленої парадигми освіти в ХХ столітті.

Отже, позитивна динаміка компетентнісної педагогіки в новому столітті можлива за умови, з одного боку, розширення науково-теоретичної бази на основі педагогічних практик минулого, а з іншого, додаткової конкретизації та обмеження відносно нефункціонального понятійного апарату. Для вироблення науково переконливої компетентнісної максими представляється доцільним:

- досконально вивчити, проаналізувати і систематизувати педагогічні основи компетентнісного підходу в минулому;
- створити інформаційну базу про компетентнісно-спрямований педагогічний ресурс, в якій підлягають освітленню: а) персоналії; б) термінологія; в) історія розвитку; г) тенденції розвитку; д) система суперечностей, є) бібліографія;

- видати педагогічний словник-довідник компетенцій / компетентностей, що охоплює широкий спектр найбільш поширених понять;

- розробити та практично здійснити принцип конвергенції (зближення, сходження) щодо термінологічного компетентнісного корпусу, а саме: а) класів компетенцій; б) видів компетенцій; в) підвидів компетенцій. Механізм конвергенції сконцентрує, структурує і детальніше позначить термінологічний потенціал;

- розробити та обґрунтувати програму компетентнісної педагогіки, в основу якої може бути покладено принцип супремума, що виключає акциденціальну, тобто випадкову, невмотивовану термінологію й узагальнення. Взявши в основу безліч понять про компетенцію/компетентність, необхідно з них вивести верхню змістоутворюючу одиницю - супремум (верхня грань множини). При цьому жоден з елементів системи супремума не може суперечити домінуючій максимі компетентності, тоді як сама максима несуперечливо містить в собі системоутворюючі елементи. В якості чільної риси (максими) компетентнісного супремума ми виносимо константу - «мистецтво жити».

Таким чином, проблема термінологічної, а відповідно й змістовної поліваріативності компетентнісної педагогіки лежить у площині поглиблення знань про історію педагогіки та у просторі розширення інноваційних програм і механізмів.

Література

1. Барт Р. Стилът и неговият образ / Р. Барт // Разделение на езиците. – София: Наука и изкуство, 1995. – С. 220
2. Винер Н. Кибернетика или управляющая связь в животном и машине Текст./ Норберт Винер: пер. с англ. И. Соловьева, 1958 // Информационное общество: сборник. – М: 000 «Издательство АСТ», 2004. – 507 с.
3. Делор Ж. Л. Образование: сокрытое сокровище UNESCO / Ж. Л. Делор // Университетская книга – 1997. – № 4. – 512 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41с.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. – К.: МОНУ, ІІ ТЗО, 2008. – 69 с.

6. Кондаков Н. И. Маевтика // Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд. – М., Наука, 1975. – 721 с.
7. Корнілова А. Ключові кваліфікаційні компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.npu.edu.ua/full_txt/s0630503018.doc
8. Мамардашвили М. Лекции о Прусте (психологическая топология пути) / М. Мамардашвили. – М.: Ad Marginem, 1995. – 552 с.
9. Ошеров С. А. Сенека: Философ. Прозаик. Поэт [Текст] / Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии // С. А. Ошеров – М.: Художественная литература, 1986. – 542 с.
10. Платон: Держава [Текст] / Платон; пер. з давньогрецької та комент. Д. Коваль. - К.: Основи, 2000. – 354 с.
11. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». Док. DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996. – 43 с.
12. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Ч. IV. Мысль и язык / П. А. Флоренский. Сочинения: В 2 т. – М.: Правда, 1990. – 447с.
13. Хайдеггер М. Цолликонеровские семинары / М. Хайдеггер; [перевод О. В. Никифорова] // Логос: Философско-литературный журнал. – М., 1992. – №3. – С. 96 – 97.

REFERENCES

1. Bart R. Stil"t i negoviyat obraz / R. Bart // Razdelenieto na ezitsite. – Sofiya: Nauka i izkustvo, 1995. – S. 220.
2. Viner N. Kibernetika ili upravlyayushhaya svyaz' v zhivotnom i mashine Tekst / Norbert Viner: per. s angl. I. Solov'eva, 1958 // Informatsionnoe obshhestvo: sbornik. – M: 000 «Izdatel'stvo AST», 2004. – 507 s.
3. Delor Z. L. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe UNESCO / Z. L. Delor // Universitetskaya kniga – 1997. – № 4. – 512 s.
4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya / I. A. Zimnyaya. – M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 41 s.

5. Kompleks normativnikh dokumentiv dlya rozroblennya skladovikh sistemi galuzevikh standartiv vishhoi osviti. – K.: MONU, II TZO, 2008. – 69 s.
6. Kondakov N. I. Maevtika // Logicheskij slovar'-spravochnik / N. I. Kondakov. – 2-e izd. – M., Nauka, 1975. – 721 s.
7. Kornilova A. Klyuchovi kvalifikatsijni kompetentnosti osobistosti u vishhikh navchal'nikh zakladakh Nimechchini / A. Kornilova. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://lib.npu.edu.ua/full_txt/s0630503018.doc
8. Mamardashvili M. Lektsii o Pruste (psikhologicheskaya topologiya puti) / M. Mamardashvili. – M.: Ad Marginem, 1995. – 552s.
9. Oshero S. A. Seneka: Filosof. Prozaik. Poeht [Tekst] / Seneka Lutsij Annej. Nravstvennye pis'ma k Lutsiliyu. Tragedii // S. A. Oshero – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1986. – 542 s.
10. Platon: Derzhava [Tekst] / Platon; per. z davn'ogrets'koi ta koment. D. Koval'. – K.: Osnovi, 2000. – 354 s.
11. Sovet Evropy: Simpozium po teme «Klyuchevye kompetentsii dlya Evropy». Dok. DECS/SC/Sec (96)43. – Bern, 1996. – 43s.
12. Florenskij P. U vodorazdelov mysli. Ch. IV. Mysl i yazyk / P. A. Florenskij. Sochineniya: V 2 t. – M.: Pravda, 1990. – 447 s.
13. Khajdegger M. Tsollikonerovskie seminary / M. Khajdegger; [perevod O. V. Nikiforova] // Logos: Filosofsko-literaturnyj zhurnal. – M., 1992. – №3. – S. 96 – 97.

"COMPETENCE" AND "COMPETENCY": PEDAGOGICAL ASPECTS OF POLYVARIANT TERMINOLOGY

LICHMAN L., PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education

The paper focuses on the lack of terminology uniformity in the modern competency-based pedagogy. The quality level of regulatory and research methodological literature is noted to require the sense-making superconcepts "competence" and "competency". There are found the competency-based approach terminology discrepancies in pedagogical theory. There is shown a way for specifying definitions through foregrounding protocompetence sources, and therefore, it is suggested a long-range plan to structure and update the terminological and semantic competency-based framework.

Competence, competency, term, terminological continuity, superconcept, sphere of concepts.