

КОМПЕТЕНЦИЯ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

М.Н. Гордеева

Новосибирский государственный
технический университет

aglie-svt@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению истории развития понятия компетенции в лингвистике, существующих подходов к определению этого понятия, видов компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, текстовая компетенция.

Актуальность работы обусловлена выдвинутым на первый план понятия компетенции в исследованиях, посвященных проблемам коммуникации, образования и других видов деятельности. Возникновение понятий «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» связано с поиском путей модернизации современного образования и вызвано стремлением определить необходимые изменения в образовательной сфере, обусловленные изменениями в обществе. По мнению О.Е. Лебедева, Е.А. Самойлова и других исследователей, таким изменением является ускорение темпов развития общества. Формированию компетентностного подхода способствовало и определение требований к работнику, которые складываются в настоящее время на рынке труда. Во многих исследованиях (Е.А. Самойлов, В.М. Онищик и др.) говорится о том, что в современном мире работнику необходимо иметь такое качество, как профессиональный универсализм, которое подразумевает способность менять сферы и способы деятельности. Существенное влияние на характер требований к системе образования также оказывает развитие процессов информатизации. В условиях

неограниченного доступа к информации, который обеспечивается развитием современных технологий, успешным можно назвать того, кто способен оперативно находить и использовать необходимую информацию.

Таким образом, с позиции компетентностного подхода на первом плане оказывается способность решать проблемы различной сложности, пользуясь имеющимися знаниями. Такая способность в работах, посвященных компетентностной модели образования, получила название «компетенция».

В исследовательской литературе по проблемам образования можно встретить множество различных определений понятия «компетенция», например «уровни профессиональной подготовки в рамках квалификации, возможность выполнять те или иные операции»¹. В.В. Золотцева определяет компетенции как «общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнару-

¹ Тарасова Н.В. Мировой опыт реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 36.

жить процедуру (знание и действие), подходящее для проблемы»². Обобщив приведенные определения, мы можем заключить, что компетенция – это способность человека решать какие-либо проблемы, основываясь на имеющихся знаниях и жизненном опыте.

Понятие компетенции получило широкое распространение не только в образовательной, но и научной области, особенно в сфере лингвистики и смежных с ней дисциплин. Предпосылками для формирования понятия компетенции и компетентностного подхода в лингвистической науке можно назвать лингво-философские идеи ученых о внутреннем ощущении языка его носителями, прежде всего идею В. фон Гумбольдта о духе народа, отражаемом в языке: «язык народа есть его дух, и его дух есть его язык – трудно себе представить что-либо более тождественное»³. Следует отметить, что учение В. фон Гумбольдта о «духе народа» является преломлением учения Г. Гегеля об абсолютной идее. Первоначальное тождество, образующее субстанциональную основу мира, является, по мнению Г. Гегеля, тождеством бытия и мышления. Мышление – это не только субъективная человеческая деятельность, но и объективная сущность, первоисточник всего существующего. Мышление «отчуждает» свое бытие в виде материи, природы, которая есть «инобытие» этого объективно существующего мышления, названного Г. Гегелем абсолютной идеей. Высшую ступень развития абсолютной

идеи составляет абсолютный дух – человечество, человеческая история. Эту идеалистическую концепцию абсолютного духа как мистического, вне человека существующего мышления – абсолютной идеи – В. фон Гумбольдт переносит на язык: «Язык всеми тончайшими фибрами своих корней связан с народным духом»; «Язык представляет собой одну из тех причин, которые стимулируют общечеловеческую духовную силу к постоянной деятельности»; «Язык и духовные силы функционируют совместно и в равной степени составляют нераздельную деятельность разума»⁴. Описанное В. фон Гумбольдтом внутреннее ощущение языка его народом легло в основу понятия компетенции, которое подразумевает, что знания языковых структур изначально заложены в сознании человека.

Термин «компетенция» закрепился в лингвистике благодаря теории Н. Хомского, основная идея которой заключается в существовании у человека языковой способности (компетенции), представленной в виде особых ментальных моделей и неких ментальных репрезентаций, отражающих знание языка; эта языковая способность реализуется в дальнейшем в речевой практике человека, причем теория Н. Хомского подразумевает наличие идеального говорящего/слушающего в однородном языковом сообществе, члены которого отличаются идеальным владением языком.

Ученый объясняет различие понятий «компетенция» (*competence* – знание языка) и «употребление» (*performance* – использование языка в речевой деятельности). Языковая компетенция, по мнению Н. Хомского, есть система правил построения высказы-

² Золотцева В.В. Формирование профессиональных компетенций выпускника / В.В. Золотцева, А.Н. Козлова // *Философия образования*. – 2007. – № 4(21). – С. 88.

³ Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. – М., 1980. – С. 79.

⁴ Там же, с. 105.

ваний, содержащаяся в сознании носителя языка, которая используется при производстве и интерпретации речи.

Несмотря на признание достоинств теории Н. Хомского, его концепция подвергается критике. Так, М.М. Бахтин подчеркивает идеализацию представителей языкового сообщества и отмечает, что особенно сильно лингвистики, на почве которой строит свою концепцию Н. Хомский, является «если не полное игнорирование, то недооценка коммуникативной функции языка. Язык рассматривается с точки зрения говорящего, как бы одного говорящего без необходимого отношения к другим участникам речевого общения»⁵.

Точку зрения М.М. Бахтина поддерживает и В.А. Звегинцев, который утверждает, что предлагаемое Н. Хомским определение языковой компетенции характеризует, прежде всего, синтаксические структуры и предполагает, что знание языка обеспечивает способность говорящего строить правильные предложения именно с точки зрения грамматики данного языка. Отмечая эту узость позиции Н. Хомского, исследователь подчеркивает, что понимание должно сводиться не к узнаванию примененной говорящим грамматической формы, а к осознанию ее значения в данном контексте. Иначе говоря, языковая компетенция заключается не только в знании правил построения грамматически верных предложений, но в умении строить их так, чтобы они были понятны собеседнику.

Теория Н. Хомского и его концепция языковой компетенции послужили отправной точкой для появления альтернативного понятия *коммуникативной* компе-

тенции. Это понятие, также давшее пищу для размышлений многим исследователям, введено в научный оборот в 1971 году американским антропологом Д. Хаймсом. По мысли ученого, сущность коммуникативной компетенции заключается во внутреннем понимании говорящим уместности применения языка в какой-либо коммуникативной ситуации. В понимании Д. Хаймса понятие коммуникативной компетенции включает в себя не только грамматическую (в концепции Н. Хомского – языковую) составляющую, но и социолингвистическую (т. е. знания, необходимые индивиду для функционирования его как члена общества). Кроме того, Д. Хаймс вводит понятие *индивидуальной* компетенции, тем самым подчеркивая, что компетенция есть явление относительное, тогда как с позиции Н. Хомского компетенция – это абсолютная величина.

Введение термина «коммуникативная компетенция» вызвало переосмысление подхода к преподаванию языка: вместо системы форм, подлежащих заучиванию, в языке начинают видеть систему, служащую для реализации коммуникативных целей. Следствием этого становится появление большого количества работ по проблемам преподавания, в частности, по применению коммуникативного подхода, который подразумевает приобретение человеком в процессе обучения языку способности правильно использовать язык для достижения коммуникативной цели.

Теория коммуникативной компетенции получает широкое признание и распространение среди исследователей. Так, например, в 1980-х годах ее продолжают развивать М. Кэнал и М. Свейн, а также С. Савиньон. Этот термин был подхвачен и отечественной лингводидактикой, где был вве-

⁵ Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений – М.: Русские словари, 1997. – Т. 5. – С. 168.

ден в научный оборот М.Н. Вятютневым. Точка зрения ученого на понятие коммуникативной компетенции схожа с позицией Д. Хаймса, однако М.Н. Вятютнев уточняет набор факторов, определяющих уровень коммуникативной компетенции, и предлагает ее понимать как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации»⁶.

Следующим этапом в осмыслении понятия коммуникативной компетенции является определение ее структуры. Признавая коммуникативную компетенцию многокомпонентным явлением, Д. Хаймс выделяет в ее составе *грамматическую, социолингвистическую, стратегическую* и *дискурсивную* компетенции. Грамматическая компетенция понимается исследователем как способность к построению верных грамматических конструкций; социолингвистическая компетенция подразумевает знание социального контекста коммуникации; дискурсивная компетенция включает в себя понимание того, каким образом высказывание получает смысловое наполнение; стратегическая компетенция демонстрирует владение говорящим разнообразными стратегиями и тактиками. Е.В. Шуман на основе анализа методической литературы и взглядов ряда исследователей делает вывод о том, что помимо компонентного состава коммуникативной компетенции, определенно-

го Д. Хаймсом, следует выделить еще *социокультурную* и *социальную* составляющие.

Понятийный аппарат, разработанный Н. Хомским, Д. Хаймсом и другими исследователями, продолжает активно разрабатываться в современной лингвистике. Одним из наиболее активно развивающихся направлений исследований является определение составляющих компетенции, характер их взаимоотношений. Например, языковая компетенция, представляя собой совокупность знаний о системно-структурном строении языка, включает в себя знания о каждом из языковых уровней – на этом основании современные исследователи говорят о *лексической, грамматической, синтаксической, текстовой* и других видах языковой компетенции.

Наиболее сложноорганизованной является коммуникативная компетенция, которая наряду со знаниями лингвистического характера (языковой компетенцией) предполагает экстралингвистические знания. На этом основании субкомпетенции в составе коммуникативной компетенции делятся исследователями на *языковые* и *неязыковые*. Первые включают в свой состав *предметную* компетенцию, которая представляет собой знания о предметах окружающего мира, отраженные в языке. Знания неязыкового характера включают в себя также и знание коммуникативной ситуации, условий общения – *ситуативную* компетенцию, а в более широком смысле – *социокультурную* компетенцию. В социальную компетенцию включаются национально-культурный, профессиональный, образовательный и другие компоненты.

Большой значимостью обладает проблема определения центрального звена в системе субкомпетенций индивида. Таковой, по нашему мнению, является *тексто-*

⁶ Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 19.

вая компетенция, определяемая как «комплекс знаний о тексте как форме коммуникации, как совокупность умений и навыков, обеспечивающих продуцирование и понимание, интерпретацию различных типов текстов, то есть текстовую деятельность»⁷. Основанием для данного вывода является то, что именно текст является основным средством речевой коммуникации, именно в текстовой деятельности в первую очередь востребованы знания носителей языка о свойствах единиц всех языковых уровней и закономерностях их употребления в актах коммуникации.

Исследование текстовой компетенции привело к выявлению ее структуры. Так, М.Я. Дымарский представляет структуру текстовой компетенции как иерархию трех основных компонентов. Первый компонент текстовой компетенции – членимость текста – понимается как умение адекватно оценивать объем темы, расчленять ее на подтемы, устанавливая их иерархию, и т. п. Второй компонент текстовой компетенции – связность – заключается в таком владении языковыми средствами создания взаимосвязей между элементами содержания, которое позволяет создателю текста обеспечить адекватный синтез целого получателем. Третий компонент текстовой компетенции – текстовая целостность – требует владения арсеналом средств жанрово-стилистического воплощения текста.

Последний компонент в рассматриваемой концепции, на наш взгляд, представляет собой *жанровую* компетенцию, определяющую выбор языковых средств и их комбинаций при построении текста, а также

специфику выражения первого компонента текстовой компетенции – членения темы на подтемы. Определенность в выборе жанра и стиля можно назвать условием успешной текстовой деятельности, так как эти две категории реализуют прагматическую установку создателя текста.

В настоящее время существуют различные подходы к изучению компетенции: культуроречевой, лингводидактический, психолингвистический, лингвокогнитивный, лингвориторический и др. Так, *культуроречевой* подход ставит задачу формирования высокой речевой культуры языковой личности. В рамках данного направления разрабатывается теория уровней речевой культуры (О.Б. Сиротинина, В.Е. Гольдин), осуществляется описание типов языковых личностей в соответствии с каким-либо уровнем. В рамках *лингводидактического* направления понятие компетенции разрабатывается применительно к теории и практике обучения родному и иностранному языкам (Д.И. Изаренков, Г.И. Богин). *Психолингвистический* подход рассматривает проблемы онтогенеза: формирование языковой/речевой способности ребенка, его речевого мышления (К.Ф. Седов), с этим подходом связано *лингвокогнитивное* направление по исследованию языкового/метаязыкового сознания носителей языка (В.В. Красных, А.Н. Ростова, Н.Д. Голев). *Социолингвистическое* направление рассматривает проблему формирования компетенции языковой личности в процессе ее социализации (Л.П. Крысин, В.И. Карасик). В рамках *лингвориторического* подхода (Л.А. Гольшпкина, И.А. Сапанюк) компетенции носителя языка исследуются с позиции риторического текстопорождения, классифицируются в зависимости от этапов риторического канона.

⁷ Гольшпкина Л.А. Риторический канон как дидактическая стратегия / Л.А. Гольшпкина // *Lingua mobilis*. – Челябинск, 2008. – № 1 (10). – С. 104.

Многих исследователей занимает вопрос о выяснении соотношения понятия компетенции со смежными понятиями «компетентность» и «способность», которые функционируют в одном контексте с понятием компетенции. Обратимся к проблеме соотношения понятий «способность» – «компетенция» – «компетентность». Л.О. Бутакова, ссылаясь на мнения авторитетных исследователей, раскрывает содержание понятия «языковая способность» как «динамический, постоянно осложняющийся механизм, принадлежащий языковому сознанию индивида. Это система потенциальных языковых представлений (Л.В. Щерба) <...>, устройство, предназначенное для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями (и накладываемыми на них ограничениями), которые определяются материальным субстратом – мозгом (А.А. Залевская)»⁸. А.М. Шахнарович, разрабатывая понятие языковой способности, определяет ее состав следующим образом: по мысли ученого, языковая способность, являющаяся отражением элементов системы родного языка, состоит из ряда компонентов – фонетического, лексического, грамматического и семантического.

В соответствии с определением языковой способности Н.Д. Голев выделяет в ее структуре два основных компонента: языковую память – «способность запоминать, хранить и извлекать из памяти “готовые” языковые единицы» и лингвокреативную способность, «т. е. способность использовать языковые единицы для создания и понимания речевых произведений, способ-

⁸ Бутакова Л.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида / Л.О. Бутакова // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М., 2004. – С. 13.

ность кодировать содержание в языковых знаках данного языка и декодировать языковую форму»⁹.

Таким образом, языковая способность есть заложенная природой в сознании человека потенциальная возможность оперировать готовыми языковыми единицами и создавать в своей коммуникативной практике речевые произведения различного назначения.

Воплощение языковой способности человека в его коммуникативно-речевой практике есть его языковая *компетенция*. Уровень языковой компетенции свидетельствует об уровне знаний индивидом языка и умения оперировать этими знаниями в процессе коммуникации. Компетенции развиваются в ходе социализации человека. Решающую роль в их формировании и развитии играет получение образования, однако компетенции – сложные явления и не равны сумме приобретенных знаний, умений и навыков. Степень сформированности компетенций определяется «организацией, связностью, разнообразием, упорядоченностью, действенностью знаний, умений и навыков»¹⁰.

Совокупность компетенций, которыми обладает человек, образует такое его качество, как *компетентность*. При сопоставлении понятий компетенции и компетентности некоторые исследователи, например А.В. Притуло, считают их синонимичными, а некоторые их разгра-

⁹ Голев Н.Д. Лингвотеоретические основания типологии языковой личности / Н.Д. Голев // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. – Барнаул; Кемерово: Изд-во БГПУ, 2006. – С. 11.

¹⁰ Самойлов Е.А. Философские основания компетентностно-ориентированного образования / Е.А. Самойлов // Философия образования. – 2008. – Вып. 2. – С. 91.

ничивают. Так, Э.Ф. Вертякова, Т.В. Безродных и Ю.В. Ульянова говорят о компетенции как способности человека реализовывать на практике свою компетентность, а под компетентностью они понимают некое присущее человеку качество, характеристику личности. Т.Ю. Основина называет компетенцию способностью устанавливать и реализовывать связь между знанием, умением и ситуацией, отмечая: «Главное в компетенции – не “знать” или “уметь”, а мобилизовать то или иное в нужный момент, при этом необходимым условием формирования компетенции является наличие личного опыта человека по решению проблем того или иного вида»¹¹. Компетентность же, по мнению исследователя, – это личные возможности человека, совокупность качеств, которыми он владеет. В нашем исследовании мы придерживаемся следующей трактовки рассмотренных понятий: под языковой способностью мы понимаем существующие в сознании носителя языка представления об этом языке и потенциальную готовность человека к пониманию и производству речи. Термин «компетентность» (выстроенный по той же словообразовательной модели, что и «гордость», «глупость», «сдержанность» и другие обозначения человеческих характеристик) мы определяем как качество, присущее индивиду. Под компетенцией мы понимаем конкретную реализацию компетентности носителя языка в той или иной коммуникативной ситуации.

Таким образом, введение в научный оборот понятия «компетенция» вызвало

¹¹ Основина Т.Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности / Т.Ю. Основина; под ред. В.В. Латиошина // Вестник Челябин. пед. ун-та. – 2008. – № 12. – С. 107.

особый интерес исследователей различных областей знания к данному феномену, что вызвало формирование большого количества разнообразных подходов к его изучению, создание соответствующих типологий. В лингвистике изначально, согласно теории Н. Хомского, компетенция понималась как внутреннее знание языка говорящим. В современной лингвистике существует множество точек зрения относительно понятия компетенции, но большинство исследователей сходятся во мнении, что данный термин обозначает некую формируемую человеческую способность совершать языковые/речевые/ коммуникативные действия в какой-либо сфере.

Литература

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений – М.: Русские словари, 1997. – Т. 5. – С. 159–286.

Бутакова А.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида // Русский язык: исторические судьбы и современность: Материалы междунар. конгресса исследователей русского языка. – М, 2004. – С. 13–14.

Вертякова Э.Ф. Этнопедагогическая компетенция как важная составляющая этнокультурологической компетентности будущих учителей // Вестник Челяб. пед. ун-та. – 2008. – № 12. – С. 14–22.

Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

Гольшикина Л.А. Риторический канон как дидактическая стратегия / Л.А. Гольшикина // *Lingua mobilis*. – Челябинск, 2008. – № 1 (10). – С. 104–110.

Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 309 с.

Золотцева В.В. Формирование профессиональных компетенций выпускника / В.В. Золотцева, Л.Н. Козлова // *Философия образования*. – 2007. – № 4 (21). – С. 88–96.

Основина Т.Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности // *Вестник Челяб. пед. ун-та* / под ред. В. В. Латюшина. – 2008. – № 12. – С. 103–112.

Самойлов Е.А. Философские основания компетентностно-ориентированного образования // *Философия образования*. – 2008. – № 2. – С. 86–93.

Тарасова Н.В. Мировой опыт реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // *Среднее профессиональное образование*. – 2007. – № 2. – С. 36–38.