

УДК 378.02:372.8

МЕСТО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

О. Н. Фёдорова

Северо-Западный институт печати
Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна

Поступила в редакцию 5 апреля 2011 г.

Аннотация: рассматриваются различные классификации подходов к обучению иностранным языкам. Автор пытается определить место компетентностного подхода к обучению иностранным языкам среди других научных подходов.

Ключевые слова: классификации подходов к обучению иностранным языкам, компетентностный подход, интегративная эклектика.

Abstract: the article focuses on various classifications of foreign language teaching approaches. The author attempts to the of competence approach among scientific approaches.

Key words: classifications of foreign language teaching approaches, competence approach, integrated eclecticism.

Одной из важных методических проблем является отсутствие единой классификации подходов к обучению иностранным языкам, несмотря на многочисленные попытки ее создания. Существуют также различные точки зрения и на выбор оснований для такой классификации.

В процессе развития теории и практики обучения иностранным языкам появление и разработка новых подходов к обучению всегда были связаны с научными тенденциями в лингвистике, психологии, педагогике, психолингвистике и пр. Данные базисных для методики наук зачастую коренным образом меняли существующие подходы к обучению иностранным языкам или влияли на появление новых подходов. В связи с этим в методике преподавания иностранных языков принято выделять различные подходы к обучению в зависимости от того, идеи какой базисной для методики науки учитываются при их создании в первую очередь.

Так, с позиции *психологии* овладения языком выделяют четыре общих подхода к обучению иностранному языку: бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный или когнитивный и интегрированный [1].

1. *Бихевиористский подход* базируется на бихевиористской теории обучения (behaviour (англ.) – поведение), возникшей в конце XIX столетия (Э. Торндайк) и долгие годы считавшейся веду-

щим направлением в психологии. Согласно этой теории, в основе владения языком лежат навыки, формируемые в результате многократного повторения предъявляемых стимулов. Идеи бихевиоризма получили распространение в различных теориях обучения и были использованы для обоснования таких методов обучения, как прямой, натуральный, аудиовизуальный, аудиолингвальный, а также одного из направлений программированного обучения, разработанного в 1960-е гг. представителем американского бихевиоризма Б. Ф. Скиннером.

2. *Индуктивно-сознательный подход* основывается на идее, которая развивалась в компромиссных методах, а именно: овладение языком происходит путем наблюдения над речевыми образцами, интенсивной работы над многочисленными примерами, что затем приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи. Среди модификаций индуктивно-сознательного подхода можно назвать коммуникативно-когнитивный подход.

3. *Познавательный или когнитивный подход* (cognition (англ.) – знание, познание) основывается на положении о сознательном овладении языком от знаний, в виде правил и инструкций, к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний. Основоположниками когнитивной теории обучения считаются американские психологи Дж. Бруннер и У. Риверс, которые обосновали три процесса при овладении любым предметом,

в том числе и языком: а) получение новой информации в виде знаний; б) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач; в) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям. Когнитивный подход получил методическую реализацию прежде всего в рамках переводных методов, сознательно-практического метода обучения и сознательно-ориентированного подхода (*consciousness-raising approach*) к обучению, а также когнитивно-коммуникативного подхода.

4. *Интегрированный подход* – подход, с помощью которого обеспечивается органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения и параллельное овладение знаниями, речевыми навыками и умениями. При таком подходе учебный процесс осуществляется в направлении от усвоения знаний об аспектах системы изучаемого языка к речевым автоматизмам или же посредством параллельного овладения знаниями и речевыми автоматизмами с некоторым упреждением последних. Этот подход реализуется в когнитивно-коммуникативной методике обучения иностранному языку.

Как видно из приведенной классификации, в основу каждого из этих подходов положены идеи о доминировании определенных психических процессов.

Теоретические подходы к обучению иностранным языкам могут также выделяться с позиции *лингводидактики*: комплексный, дифференцированный, индивидуальный, дидактико-оптимизирующий, интегративный.

С позиции *лингвистики* дифференцируют: системный, грамматический, лексический, системно-структурный, функциональный, структурно-функциональный, контрастивный, лингвистический, функционально-семантический, системно-функциональный, интегративный, функционально-коммуникативный, функционально-содержательный подходы.

С точки зрения *психолингвистики* выделяют: коммуникативный, деятельностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-личностный, системно-деятельностный, когнитивно-коммуникативный, функционально-когнитивный, содержательный, содержательно-функциональный подходы.

С позиции *социолингвистики* выделяют: коллективный, социальный, социально-аффективный подходы.

Каждый из упомянутых выше подходов к обучению отражает процессы, происходящие в том

или ином научном направлении, в той или иной отрасли научного знания: психологии, дидактике, психолингвистике, лингводидактике, социологии, социолингвистике и др.

Однако существуют подходы, которые подготовлены развитием не одной, а нескольких наук, которые не поддаются классификации на основании данных одной науки. Например, личностно-деятельностный подход возник в результате развития научных теорий в педагогике, лингвистике, психологии и психолингвистике; личностно-гуманный подход – в психологии и педагогике; коммуникативно-когнитивный подход – в психологии, социологии, лингвистике и лингводидактике и пр.

К тому же поиск интегративных концепций привел к появлению подходов с многокомпонентными названиями: функционально-когнитивный, коммуникативно-личностный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-деятельностный, личностно-гуманный подход и т.п. Для обозначения этих подходов в целях компактности принято применять одно- или двухзначный термин, указывающий только на основной признак подхода: гуманистический, коммуникативный, деятельностный, компетентностный, так как для более точной характеристики каждого подхода к обучению иностранному языку необходимо было бы использовать многословный термин.

Более того, среди подходов с многокомпонентными названиями часто встречаются такие, которые совпадают по сути, но отличаются по названию (например, коммуникативно-деятельностный и личностно-деятельностный), что также затрудняет классификацию подходов на основании только того, с позиций какой науки они разработаны.

Исходя из вышесказанного и опираясь на теорию системного анализа, можно предположить, что не все сложные системы поддаются рассмотрению и изучению с позиций какой-либо одной научной дисциплины.

Еще в 1940-х гг. ведущий советский методист И. В. Рахманов отмечал неправомочность прямого обоснования методики только, например, лингвистическими данными [2].

Подобную позицию высказывает и В. В. Краевский, утверждающий, что, с точки зрения современной науки, односторонний психологический и/или лингвистический подход к обоснованию методов и подходов к обучению иностранному языку, при котором научному анализу подвергаются лишь отдельные компоненты обучения (лингвистический или психологический аспект), необходимо заменить подходом, подводящим к возможности объединения этих элементов в целостную систему обучения иностранному языку [3, с. 12].

Это не означает, что методика в научном обосновании подходов к обучению может обойтись без лингвистики, психологии и других наук, но данные этих наук должны включаться в такое обоснование в опосредованном виде, с учетом целей обучения и объективно существующих явлений и закономерностей педагогической действительности [там же].

Исследуя проблему реализации компетентного подхода в высшей профессиональной школе (неязыковых вузах), нельзя не сказать о таком научном направлении, как «Иностранный язык для специальных целей» (LSP – Language for Specific Purposes), частью которого является «Английский язык для специальных целей» (ESP – English for Specific Purposes), возникшем в конце 1960-х гг., которое в отечественной методике трактуется как профильно- или профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам.

Под профессионально-ориентированным обучением понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями их будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [4, с. 4].

В развитии профессионально-ориентированного обучения («Английский язык для специальных целей») как научного направления выделяют пять этапов, которые могут быть представлены следующими подходами:

1. *Развитие подхода, основанного на данных анализа регистра.*

Язык, используемый в конкретной сфере, например экономической или коммерческой, представлялся учеными как специфический регистр, отличающийся от других, поэтому делались попытки в ходе анализа каждого конкретного регистра выявить его грамматические и лексические особенности. Так, в результате анализа регистра английского языка в естественнонаучной сфере были выявлены следующие наиболее частотные формы: Present Simple, Passive Voice и Complex Subject. Целью данных исследований было создание программ и курсов профильно-ориентированного обучения иностранному языку, в которых основное внимание уделялось тем языковым формам, с которыми студентам предстояло иметь дело при изучении дисциплин своей специальности. Например, описание письменного английского языка научно-технической сферы. Однако, как показали исследования, каких-либо серьезных различий между языком науки и другими регистрами выявить не удалось [4, с. 27].

2. *Развитие подхода, основанного на данных анализа дискурса.*

Указанный подход связан с появлением нового направления в лингвистике – дискурсивного анализа, при помощи которого ученые пытались понять, как предложения соединяются в дискурсе и образуют смысл. Исследования в этой сфере велись с целью выявления моделей организации текстов по специальности и установления характерных для них лингвистических средств, которые должны быть положены в основу программ обучения иностранному языку для специальных целей.

3. *Разработка подхода, основанного на данных анализа ситуаций использования языка (или анализа потребностей).*

На данном этапе развития профессионально-ориентированного направления были систематизированы предыдущие научные наработки и в основу обучения поставлены потребности обучающихся. Предложенная Дж. Манби модель анализа потребностей позволяла получить подробные сведения о профиле потребностей студентов: о коммуникативных целях, ситуациях и средствах общения, коммуникативных умениях, функциях использования языка, структурах и т.д. [5]. Вследствие этого стали реализовываться методики, связывающие анализ языка специальности с мотивами его изучения студентами.

4. *Разработка подхода, направленного на развитие навыков и стратегий.*

Этот этап развития профессионально-ориентированного обучения английскому языку характеризуется переходом от анализа только внешних языковых форм к исследованиям мыслительных процессов, лежащих в основе использования языка. Большая часть исследований данного периода касалась навыков и стратегий чтения специализированных текстов, в частности, таких стратегий, как угадывание значения слов из контекста, определение типа текста по внешним признакам, узнавание слов по сходству со словами родного языка и др. [6].

5. *Появление подхода, центрального на учении.*

На современном этапе развития профессионально-ориентированного направления в центре исследований ученых оказывается само изучение иностранного языка, хотя и предыдущие подходы не утрачивают своего значения, в частности для определения задач курса обучения. Характеристика этапов развития профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам и соответствующих им подходов позволяет определить данное направление как подход к обучению иностранному языку, в котором отбор содержания и

выбор методов обучения согласуются с причинами его изучения.

Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов – это подход к обучению, основанный на потребностях студентов, диктуемых особенностями их будущей профессиональной деятельности.

В современной теории обучения иностранным языкам также заслуживает внимания классификация подходов к обучению с позиции объекта обучения иностранному языку (язык, речь, речевая деятельность) и способов обучения иностранному языку (прямой, сознательный, деятельностный) [7, с. 100].

При характеристике подходов к обучению иностранным языкам с позиции **объекта обучения** можно говорить:

1) *о языковом подходе*, для которого характерна ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня, и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения, которое строится на основе изучения моделей предложений, выступающих в качестве речевых образцов для образования по аналогии однотипных фраз, что ведет к формированию механизмов структурного оформления речи. Текст (при языковом подходе) и вербальные средства наглядности являются главным источником информации и средством ее усвоения. Этот подход к обучению получил реализацию в рамках переводных методов;

2) *о речевом подходе*, который, пытаясь преодолеть недостатки языкового подхода, ориентирует на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения. Обучение языку при этом подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения. Речевой подход положил начало господству переводных методов обучения и получил воплощение в рамках прямого метода и его современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения. Научные основы данного подхода связаны с именами М. Берлица (Германия), Ф. Гуэна, П. Ривана (Франция), Г. Суита (Англия), Ч. Фриза и Р. Ладо (США);

3) *о речедеятельностном подходе*, в котором в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой языка. Данный подход

является попыткой развития и совершенствования речевого подхода с позиций психологической теории деятельности и коммуникативной лингвистики. Речедеятельностный подход реализуется в концепции сознательно-практического (Б. В. Беляев) и коммуникативного (Е. И. Пассов) методов обучения и получил воплощение в ряде курсов русского языка как иностранного, таких как «Темп» (1978), «Старт» (1978), «Русский язык для всех» (1990) и др.

С позиции **способа обучения** языку следует говорить:

1) *о прямом (интуитивном) подходе*, который предполагает овладение иностранным языком посредством аудирования (слушания) и интуитивного усвоения единиц языка и при условии полного исключения родного языка из системы обучения. Считается, что учащиеся в процессе занятий должны повторить путь овладения родным языком в детстве, который носит неосознанный и подражательный характер. В основе этого подхода лежит бихевиористская теория обучения. Прямой подход способствовал появлению в разных странах целого ряда неопрямых подходов и методов: аудиолингвального в США, аудиовизуального во Франции, а также использовался английскими методистами при разработке ситуативного метода обучения;

2) *о сознательном (когнитивном) подходе*, который в противовес прямому подходу предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения. В противоположность принципу интуитивизма, характерному для прямого подхода в обучении, при сознательном подходе ведущим принципом обучения считается принцип сознательности;

3) *о деятельностном подходе*, основы которого заложены в работах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, рассматривавших деятельность в качестве основы развития личности. При этом главными структурными компонентами деятельности являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свой мотив, способ выполнения и результат. Деятельностный подход получил свое развитие в рамках коммуникативно-деятельностного (личностно-деятельностного) подхода к обучению. Первоначальное теоретическое обоснование личностно-деятельностного подхода было предложено И. А. Зимней [8], а практическая реализация осуществлялась в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов. Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на

занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности», а конечной целью обучения является формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Одной из современных интерпретаций личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку считается подход, центрированный на ученике (*student-centered approach*), разработанный зарубежными методистами, суть которого заключается в максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. В рамках данного подхода в центре обучения – студент, а задача учителя – раскрыть личностный потенциал учащихся и помочь им в выборе стратегии овладения языком.

Еще одной интерпретацией указанного подхода к обучению иностранному языку является подход, разработанный отечественными методистами – «обучение в сотрудничестве» (*learning together*), суть которого сводится к созданию условий для активной совместной деятельности в разнообразных учебных ситуациях. При таком подходе каждый ученик отвечает не только за результат своей работы (что характерно для традиционного обучения), но и за результат работы всей группы. Учитель же берет на себя роль организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Однако в данную классификацию не удается вписать такие современные концептуальные направления в обучении иностранным языкам, как культурологический и социокультурный подходы (С. Г. Тер-Минасова, В. В. Сафонова, Г. В. Елизарова и др.), компетентностный и компетентностно-деятельностный подходы (И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Е. Н. Соловова, М. К. Колкова и др.).

Интересна попытка создания классификации подходов к обучению иностранным языкам на основании выделения базовых подходов и их модификаций. Так, к базовым подходам О. В. Малова относит:

1) личностный и его модификации: личностно-деятельностный, личностно-гуманный подходы, подход, центрированный на ученике, и др.;

2) коммуникативный и его модификации: коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-личностный и др.;

3) функциональный и его модификации: функционально-когнитивный, функционально-коммуникативный, функционально-содержательный и др.;

4) системный и его модификации: структурный, системно-деятельностный, системно-функциональный и др.;

5) деятельностный и его модификации: деятельностный, системно-коммуникативный и др.;

6) когнитивный и его модификации: метакогнитивный, когнитивно-коммуникативный и др. [9, с. 5].

Однако эволюция подходов совершается разными путями: исходный подход (по определению О. В. Маловой, «базовый») может развиваться и совершенствоваться в рамках своего отдельно взятого направления. Например, прямой подход, в основе которого лежит бихевиористская теория обучения или бихевиористский подход, способствовал появлению целого ряда неопределенных подходов и методов.

С другой стороны, при сближении или смешении (интеграции) признаков разных подходов, характеризующих различные направления в обучении, появляются новые, более совершенные подходы, эволюция которых особенно ощутима. Так, базовыми для личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку можно назвать личностный, деятельностный и коммуникативный, поскольку его теоретическое обоснование строится на концептуальных положениях именно этих подходов. В литературе этот подход часто обозначают под двойным названием: личностно-деятельностный (коммуникативно-деятельностный).

В соответствии с приведенной выше классификацией указанный подход трактуется как модификация личностного подхода под названием личностно-деятельностного, как модификация коммуникативного подхода под названием коммуникативно-деятельностного, а в модификациях базового деятельностного подхода не указывается, хотя деятельностный характер обучения является одним из основных положений личностно-деятельностного (коммуникативно-деятельностного) подхода.

Таким образом, выделение базовых подходов не является основанием для классификации всего многообразия существующих подходов к обучению иностранным языкам.

Свою классификацию подходов к обучению иностранным языкам предложил М. Н. Вятютнев. Исследователь выделил шесть подходов как основание для классификации методов обучения иностранному языку:

1) грамматический подход, основные принципы которого реализуют грамматический, переводной, грамматико-переводной, сравнительный, сознательно-сопоставительный, лингвистически-контролируемый, трансформационный, когнитивный, сознательно-практический методы;

2) прямой подход, принципы которого реализуют фонетический, натуральный, ситуационный, психологический, прямой, эклектический, практи-

ческий, устный, разговорный, упрощенный, подражательный методы;

3) бихевиористский подход, представленный двумя методами – структуральным и аудиолингвальным;

4) подход «чтения», объединяющий группу методов, ориентированную на обучение только одному виду речевой деятельности – чтению;

5) коллективный подход, представленный коллективным, суггестивным и молчаливым методами, в которых содержание и организация материала, его презентация и тренировка определяются тем, как учащиеся овладевают языком в составе коллектива;

6) коммуникативно-индивидуализированный подход, представляющий собой качественно новое научное направление в методике преподавания иностранных языков и отличающийся от пяти предшествующих подходов тем, что не образует методов (на момент исследования автора) [10, с. 13].

Перечисленные выше подходы М. Н. Вятюнев далее объединил в три: формальный, тематический и функциональный [10, с. 39] и затем пришел к выводу о существовании двух основных подходов: *грамматического (формального)*, который ориентирует на овладение формами языка для практического использования их в будущем, и *практического (прямого)*, главным требованием которого является овладение формами языка в конкретных ситуациях. Как образно выразился автор, «на всем протяжении истории развития методов маятник раскачивался между двумя крайностями: формальным изучением языка и практическим» [там же, с. 26].

Такого же мнения придерживаются зарубежные методисты и психологи, занимающиеся вопросами преподавания английского как иностранного. Последние выделяют два основных направления в теории обучения иностранным языкам: позитивизм (и его наиболее известная разновидность – бихевиористский подход) и когнитивный подход.

Таким образом, обращение к двум глобальным дидактическим подходам, именуемым дедуктивным и индуктивным, грамматическим (переводным) и прямым (непереводным), когнитивным и бихевиористским, грамматико-переводным и практическим (интуитивно-имитативным) и др., в обучении иностранным языкам происходило с переменным успехом на протяжении обозримого периода времени. Первый предполагал обучение иностранным языкам с позиций сознательного освоения системы, второй – на интуитивно-имита-

тивной основе, что соответствует формальному и практическому изучению языка.

На наш взгляд, сегодня принято рассматривать подобную маятниковую концепцию смены акцентов применительно к рассмотрению любых явлений культуры и науки, правда, по разным критериям. Так, маятниковым движением объясняется и одновременное сосуществование в лингвистике последнего времени нескольких парадигм, в формировании которых доминируют структурализм и когнитивистика и т.д.

Однако научный поиск и разработка новых, наиболее эффективных подходов к обучению иностранным языкам заставляет исследователей использовать элементы других подходов, тех, которые были сформированы раньше, причем использовать лучшие элементы, доказавшие свою эффективность. Так, в педагогике высшей школы предлагают использовать эмпирический подход к обучению (обучение через опыт), т.е. оптимизировать процесс обучения за счет объединения сильных сторон бихевиористской и когнитивной моделей обучения.

Как уже упоминалось, эволюция подходов совершается, как правило, двумя путями, причем она наиболее ощутима при смешении и/или сближении основных положений разных подходов, характеризующих различные направления в обучении, которые наиболее продуктивно работают в конкретной области знания, что приводит к возникновению смешанных подходов.

Следовательно, можно утверждать, что сближение признаков, характеризующих разные подходы к обучению иностранным языкам, привлечение базовых для методики наук к обоснованию систем обучения и опосредованное использование данных этих наук приводит к появлению новых эклектических подходов к обучению, зачастую более эффективных.

Под эклектикой понимается «позиция, направленная на нахождение путей комбинирования лучших элементов других подходов, воззрений» [11, с. 114]. Более того, в современном научном знании считается достаточно очевидным переход от «монологии, пусть и диалектической, к плюралистической логике» [12, с. 146], к интегративной эклектике. То есть интегративная эклектика предполагает привлечение к анализу достижений тех традиций, тех подходов (зачастую альтернативных), которые наиболее продуктивно работают в конкретной области знания.

Таким образом, под эклектическим подходом, а вернее интегративно-эклектическим, мы понимаем, прежде всего, подход, вобравший в себя все лучшее из различных систем, для постижения

феномена с позиций различных теоретических подходов. Причем эклектический подход – это не бессистемное нагромождение положений из разных подходов и методов, а логическая система, все элементы которой взаимосвязаны и находятся в иерархической зависимости.

Анализ многочисленных публикаций по указанной проблеме показывает, что И. А. Зимняя, пожалуй, единственная из авторов косвенно затрагивает вопрос определения места компетентностного подхода среди других научных подходов. Автор считает, что разные подходы в науке не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, а реализуют разные планы рассмотрения; к тому же они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие подходы [13].

Для того чтобы доказать не моно-, а полиподходность в трактовке любого явления (в нашем случае – компетентностного подхода к обучению иностранному языку в высшей профессиональной школе), вслед за И. А. Зимней предлагаем применить концепцию четырех уровней методологического анализа И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина [14]. Ученые выделяют следующие уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и уровень собственно методический.

На философском уровне находятся системный, генетический, эволюционный подходы.

К общенаучному уровню можно отнести междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный подходы.

К уровню конкретной науки, или куста наук (в нашем случае – психолого-педагогических наук) – культурно-исторический, культурологический подходы, а также подходы, относящиеся к образованию и обучению: контекстный, личностный, деятельностный, личностно-деятельностный. Сюда же может быть отнесен и компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность образования.

Тогда компетентностный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе, рассматриваемый на методическом уровне, занимает нижний уровень в данной иерархической структуре, т.е. определяется расположенными выше уровнями.

Следовательно, компетентностный подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе, по определению, является системным и междисциплинарным. Он также характеризуется контекстным, личностным и деятельностным аспектами, т.е. является профессионально- и личностно-ориентированным, деятельностным по своей сути и поэтому имеет профессиональную,

практическую и прагматическую направленность. Как подчеркивают исследователи модернизации образования, компетентностный подход усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект [15].

Реализация подобного подхода предполагает опору на наиболее продуктивные психолого-педагогические теории, исходя из которых научно и методически обосновываются, разрабатываются и практически реализуются конкретные технологии обучения. Следовательно, в основе реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах будут лежать коммуникативно-, деятельностно-, личностно-, компетентностно- и профессионально-ориентированные педагогические и методические концепции обучения иностранным языкам.

Итак, можно сделать вывод: компетентностный подход к обучению иностранным языкам студентов неязыковых вузов можно определить как интегративно-эклектический, характеризующийся перечисленными выше направлениями в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981.
2. Рахманов И. В. [Предисловие] / И. В. Рахманов // Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе / под ред. И. В. Рахманова. – М. ; Л. : Изд. АПН РСФСР, 1948.
3. Краевский В. В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам / В. В. Краевский // Иностранные языки в высшей школе. – М. : Высш. шк., 1974. – Вып. 8. – С. 12–13.
4. Поляков О. Г. Английский для специальных целей : теория и практика : учеб. пособие / О. Г. Поляков. – 2-е изд., стереотип. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003.
5. Munby J. Communicative Syllabus Design / J. Munby. – Cambridge : Cambridge University Press, 1978.
6. Reading in a Foreign Language / C. Alderson, A. Urquhart (eds.). – London : Longman, 1984.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003.
8. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – С. 85–99.

9. Малова О. В. Экспериментально-опытное обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе : (вводный курс) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Малова. – СПб., 2002.

10. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного : (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1984.

11. Blackburn S. The Oxford Dictionary of Philosophy / S. Blackburn. – Oxford : Oxford University Press, 1996.

12. Янчук В. А. Интегративно-эклетиический подход к анализу психологической феноменологии : словарь-справочник / В. А. Янчук. – Минск, 2001.

Северо-Западный институт печати Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна

Фёдорова О. Н., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технического перевода и профессиональных коммуникаций

13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

14. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.

15. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования : (теория и практика) / М. В. Рыжаков. – М. : Педагогическое общество России, 1999.

North-West Institute of Printing Arts of St. Petersburg State University of Technology and Design

Fedorova O. N., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Head of the Technical Translation and Professional Communication Department