

ПЕДАГОГИКА

УДК 371 (075.8)

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИСХОДНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

д-р пед. наук, проф. Л.Д. ГЛАЗЫРИНА, Л.И. НЕСТЕРОВА
(Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск)

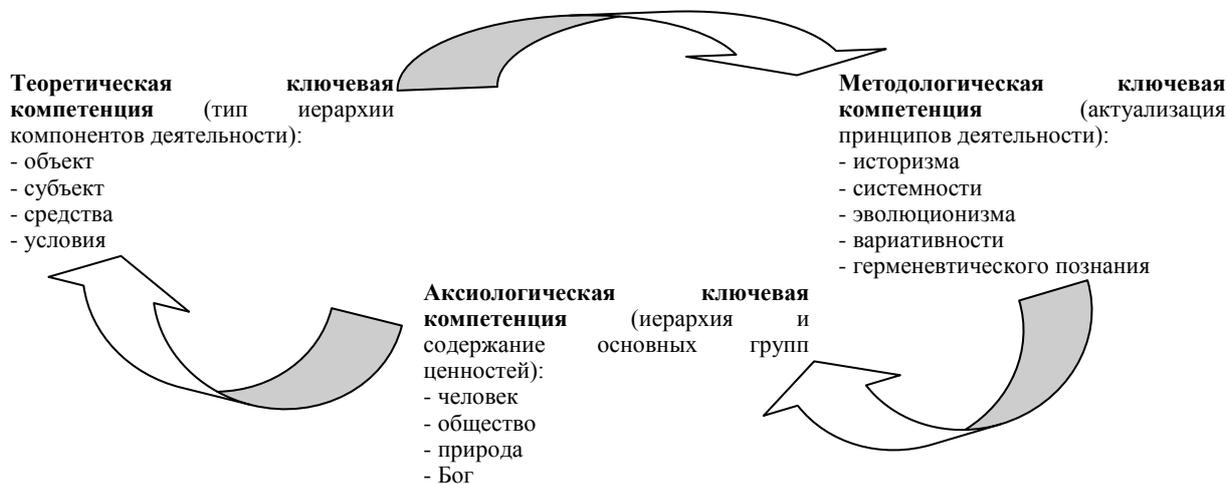
Анализируются ключевые компетенции как исходный элемент в профессиональном образовании студентов. Представлена авторская классификация ключевых компетенций. Формирование теоретической ключевой компетенции основывается на теоретической модели «субъект – объект – средства – условия» с определенным типом иерархии компонентов и взаимосвязей между ними. Формирование методологической ключевой компетенции представляет собой процесс овладения способами организации и построения теоретической и практической деятельности специалиста. Формирование аксиологической ключевой компетенции проходит в процессе познания системы ценностей в структуре индивидуального и общественного сознания. Впервые в отечественной педагогической литературе высказывается мысль о том, что ключевые компетенции могут быть сформированы в контексте изучения научных теоретических и методологических основ лингвистических учений, методологического аппарата лингвистических исследований, концептосферы культуры изучаемого языка.

Введение. Разрабатываемая в настоящее время концепция ключевых компетенций в ряде зарубежных и отечественных исследований получила широкое обсуждение. В отечественных исследованиях присутствует в большей мере дискуссия о сущности переориентации целей и содержания образования в контексте реализации концепции ключевых компетенций. Эта дискуссия ведется по разным направлениям. Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич формирование ключевых компетенций рассматривают как «путь перехода от обезличенных, отчужденных от студентов «значений» к личностным смыслам, т.е. пристрастному, ценностному отношению к знаниям» [1]. В. Байденко считает возможным формирование ключевых компетенций на основе педагогических и методологических подходов путем систематического интегрирования в целостный образовательный процесс. Автор этой концепции выделяет используемые для этого методы: позитивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром); исследование ролевых моделей; презентации идей [2]. А.В. Хуторским формирование ключевых компетенций представлено как процесс проектирования содержания образования, имеющего личностную, деятельностно-практическую и культурологическую составляющие, при сохранении традиционной фундаментальности и универсальности [3]. И.А. Зимняя акцентирует внимание на трактовке ключевых компетентностей в совокупности их характеристик (компонентов) [4]. Л.Ю. Степашкиной овладение ключевыми компетенциями (общими учебными умениями и навыками) представлено как процесс овладения целостной интегративной способностью быть субъектом деятельности, которая позволяет активно и сознательно управлять ходом своей учебной деятельности [5].

Основная часть. В ряде зарубежных исследований прослеживается практико-ориентированный аспект формирования ключевых компетенций (ключевых квалификаций). Д. Мертенс рассматривает формирование ключевых квалификаций как процесс овладения обширными (не узко специализированными) компетенциями, которые в условиях ускоренного развития образования и рынка труда решили бы проблему устаревания знания, адаптации в порой непредсказуемо меняющихся условиях профессиональной деятельности [6]. Х. Пот в представленных видах ключевых компетенций (личностная компетенция – Selbstkompetenz, предметная и методическая компетенция – Sach- und Methodenkompetenz, социальная компетенция – Sozialkompetenz) отмечает их актуальность для решения комплексных универсальных задач [цит. по. 7]. Х.-И. Мюллер, выделяя методическую, социальную и индивидуальную компетенцию (Methoden-, Sozial- und Individual-Kompetenzen) считает, что именно они помогут эффективно осуществлять целеполагание, планирование, моделирование профессиональной деятельности [8]. Р. Доринг рассматривает формирование ключевых компетенций как усвоение трансферных (переносимых) знаний и умений, касающихся целеполагания, планирования деятельности, непрерывного образования специалиста [9]. Ф. Раунер представляет образовательную модель формирования компетенций, состоящую из нескольких образовательных ступеней: общие знания и представления о профессии (I ступень); знания о взаимосвязях компонентов системы профессиональной деятельности (II ступень); умение решать проблемные задачи с элементами новизны и неповторимости

(III ступень); опыт в решении непредвиденных, нестандартных задач, способность предугадывать развитие ситуации (IV ступень) [10].

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что ключевые компетенции можно рассматривать в качестве основного регулятора в выборе объекта и предмета, методологии, ценностных ориентиров деятельности, в отборе нужной информации и получении нового знания [11]. При изучении ключевых компетенций предположительно можно дать следующую классификацию (рисунок).



Виды ключевых компетенций (авторская классификация Л.И. Нестеровой)

По указанной классификации на примере преподавания иностранного языка можно рассматривать ключевые компетенции как исходный элемент в профессиональном образовании студентов.

Формирование теоретической ключевой компетенции основывается на теоретической модели «субъект – объект – средства – условия» с определенным типом иерархии компонентов и взаимосвязей между ними, определяемых конкретной культурно-исторической ситуацией и соответствующими потребностями общества в подготовке профессиональных кадров. Иноязычное образование как часть научного знания содержит в себе определенный тип субъект-объектной взаимосвязи, средств и условий осуществления деятельности, имеющий отражение в лингвистических учениях. Проследивая историю лингвистики можно выделить три типа взаимосвязей: классический, неклассический и постнеклассический.

Классический тип деятельности формируется в русле классической парадигмы философии языка, сформировавшейся в XIX – начале XX века. Характерной особенностью языкознания в данный период является доминирование теоретического аспекта в исследованиях, изучение языка как трансцендентной реальности. Поэтому основными лингвистическими проблемами выступали: возможности и представленности бытия в языке, онтологического статуса языковых значений, соотношения языка и мышления, функционирования языка в социокультурном контексте. Теоретические исследования В. фон Гумбольдта, представителей сравнительно-исторического направления в языкознании (Ф. Бопп, Я. Гримм, Р. Раск, А.Х. Востоков), младограмматической лингвистической школы (Г. Остгов, К. Бругман, Б. Дельбрюк, Г. Пауль), лингвистической концепции А.А. Потебни развивались вокруг одной теоретической схемы – познание языка как трансцендентного феномена, дистанцированного от средств познавательной деятельности и субъективных качеств познающего субъекта. Данная схема познания и деятельности может носить универсальный характер, т.е. может быть трансформирована в схему деятельности безотносительно к субъекту познания и сопутствующих данному процессу выше названных компонентов. Руководствуясь данной схемой, специалист будет направлять всю свою энергию на выявление сущностных характеристик какого-либо явления реальности при элиминации средств и условий познания. Ценность будут представлять знания и информация, актуальные вне времени и пространства, т.е. классические знания и информация.

Неклассический тип деятельности формируется в русле неклассической парадигмы философии языка, оформившейся в первой половине XX века. Изучение языка осуществлялось преимущественно на основе структурно-функционального подхода. Основными проблемами языкознания на данном этапе выступали проблемы языкового формализма и его интерпретации, языковой структуры, соотношения естественных и искусственных языков, статуса языка в онтологии человеческого существования. Идеи Соссюра, копенгагенской лингвистической школой с ее программой создания глоссемантики (датский структурализм) (В. Брэндалль, Х. Ульдалль, Л. Ельмслев), пражской лингвистической школой (В. Матезиус, С.Н. Трубецкой, Р. Якобсон), американской школой дескриптивной лингвистики (американский структурализм) (Л. Блумфилд, Ф. Боас, Э. Сепир, З. Харрис, В. Блок, У. Хоккет), французской

структурно-формальной школой (А. Мартине), школой системно-теоретической лингвистики (Гийом, В.А. Ратнер, М. Ичас) развивались вокруг теоретической схемы – изучение языка как совокупности структурных связей в контексте некоей системы, использующей методы структурного анализа и синтеза. Таким образом, механизм познания относится к числу факторов, влияющих на получение истинного знания об объекте. Субъективные факторы познающего субъекта по-прежнему не учитываются. Данная схема может быть трансформирована в универсальную схему – использование для получения оптимального результата средств (механизмов) деятельности, соотносящихся с существенными характеристиками познаваемого объекта, и может быть применима в любом виде деятельности.

Постнеклассический тип деятельности формируется в русле постнеклассической парадигмы философии языка, изучающий язык как полисемантический, полифункциональный, открыто саморазвивающийся феномен, представляющий собой само бытие, сам мир, проявление человеческой экзистенции. Соответственно этому в числе ключевых проблем современной лингвистики можно назвать проблему текста, интертекстуальности, проблема нарративной языковой референции, проблему означивания языковых игр. Пути решения названных проблем представлены в разработке различных теорий: теории речевых актов (Остин, Дж.Р. Серль, П. Грайс); нечетко-множественная и вероятностная модель языка (Л. Заде, В.В. Налимов); логико-философское обоснование природы языковых категорий (Ю.С. Степанов,

Н.Д. Артюнова); исследования в области семантических примитивов, универсального семантического кода (А. Вежбицкая, В.В. Мартынов); порождающей (генеративной) грамматики (Н. Хомский); лингвистических универсалий (Е. Курилович, А. Мартине, Р. Якобсон).

Теоретическую схему данных лингвистических направлений можно представить следующим образом: равноценность субъекта, объекта, средств и условий получения истинного знания о языке при отсутствии противопоставления познающего и познаваемого, внутреннего и внешнего, основного и второстепенного, истинного и неистинного. Результатом чего является полисеманτικότητα, полифункциональность языковых единиц, непрерывное развитие и передвижение смыслов, плюрализм позиций. В соответствии с этим можно сформулировать универсальные теоретические положения для современного специалиста, опираясь на которые необходимо учитывать все факторы при достижении определенного результата, антидогматизм личностных позиций, диалог межличностный и межкультурный, отсутствие абсолютизации каких-либо положений при условии наличия им альтернативы, творчество, самообразование и регулирование саморазвития. Названные выше типы деятельности представлены в таблице.

Формирование теоретической ключевой компетенции

| Типы теоретической ключевой компетенции | | |
|--|---|---|
| классический тип деятельности | неклассический тип деятельности | постнеклассический тип деятельности |
| Способность получать истинные знания об объекте при условии элиминации характеристик познающего субъекта, средств и условий познания | Способность получать истинные знания об объекте при условии учета в процессе познания средств и механизмов деятельности, элиминации субъективного фактора | Способность получать истинные знания об объекте при условии равноценного учета особенностей объекта, субъекта, средств и условий познания |

Представленная в таблице классификация разработана на основе теоретической модели типов научной рациональности академика В.С. Степина [12].

Формирование методологической ключевой компетенции представляет собой процесс овладения способами организации и построения теоретической и практической деятельности специалиста. Ее формирование находится в тесной взаимосвязи с изучением теоретических основ лингвистических учений, что позволяет представить методологический аппарат современного специалиста как совокупность различных методов, трансформируемых и реализуемых в зависимости от особенностей решаемых проблем, условий труда и личности специалиста.

В процессе изучения особенностей исторического развития лингвистических исследований, их целей, содержания и методов, путем установления взаимосвязи лингвистики с другими отраслями научного знания и особенностями конкретной культурно-исторической ситуацией можно освоить следующие методы деятельности: *метод системного анализа и синтеза* (рассмотрение любого объекта деятельности как системы взаимосвязанных компонентов, учитывая отношения их взаимозависимости и взаимовлияния как внутри нее, так и с внешней средой); *метод установления этапов и особенностей эволюционного развития* (рассмотрение объекта деятельности в состоянии постоянного развития от одной формы существования к другой, более совершенной и гармоничной); *метод установления универсальной взаимосвязи явлений* (установление общих характеристик для ряда процессов и явлений, обеспечивающих некий единый путь развития); *метод установления причинно-следственной связи при учете фактора случайности* (закономерность контекстного и неповторимого процесса профессиональной деятельности каждого специалиста); *метод герменевтического познания* (применение

метода понимания, осознания, самообразования и рефлексии системы концептов определенной культуры).

Формирование аксиологической ключевой компетенции проходит в процессе познания системы ценностей в структуре индивидуального и общественного сознания, являющихся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества. Одним из путей формирования аксиологической ключевой компетенции является процесс выявления и осознания концептосферы как совокупности концептов определенной культуры – представления о мире, человеке, обществе, природе, смысле бытия, красоте, истине, Боге. Актуальность концептосферы культуры связано с тем, что концепт в условиях интеллектуализации современного производства, глобализации мировой культуры выступает в роли главной единицы картины мира, константы культуры, обладающей значимостью, как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом [13].

Выявление системы концептов можно осуществлять в ходе изучения всех проявлений языковой (речевой) деятельности: вербальных и невербальных текстов, межкультурной коммуникации, формирования и развития стилей речи, диалектов. Судить о концептах можно только на основе косвенных данных – результатов деятельности человека. Тем не менее их формирование в сознании человека можно представить в виде следующих последовательных действий:

- наблюдение проявлений иноязычной культуры, получение общего представления о культурном своеобразии народа, носителя изучаемого языка;
- выявление особенностей грамматического склада языка и специфики образования лексических единиц;
- теория и практика построения законченной мысли (предложения) на иностранном языке;
- практика общения с носителями иноязычной культуры, изучение продуктов их речевой деятельности (вербальной и невербальной);
- сопоставление ключевых бытийных представлений своей языковой культуры и культуры изучаемого языка.

Систематизации совокупности концептов сопутствует их так называемая «фильтрация» – определение, насколько они являются актуальными, востребованными в современной профессиональной деятельности для решения проблем, носящих системный, изменчивый и неповторимый характер. Кроме того, создание системы ценностей осуществляется по определенному критерию, в соответствии с поставленными целями и задачами конкретного вида деятельности.

Заключение. Овладение представленными видами ключевых компетенций способствует формированию способностей к самообразованию, саморазвитию, успешной адаптации в условиях непрерывного развития и усложнения всех сфер общественного производства. Теоретические, методологические и аксиологические знания позволяют строить профессиональную деятельность специалиста на научной основе, исключая принятие неквалифицированных решений, стихийной программы деятельности, некачественный анализ результатов деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход в разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uchebauchenyh.narod.ru/stat/uch2.htm>. – Дата доступа: 09.12.2006.
2. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 09.12.2006.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 34 – 42.
5. Степашкина, Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции / Л.Ю. Степашкина [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>. – Дата доступа: 09.12.2006.
6. Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – 1974 – № 7. – S. 36 – 43.
7. Reetz, L. Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht- in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion // Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung / hrsg. Von Rolf Arnold und Hans-Joachim Müller. – 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2002. – (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19). – S. 35.
8. Müller, H.-J. Erschließen durch Versprachlichen // Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung / hrsg. Von Rolf Arnold und Hans-Joachim Müller. – 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2002. – (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19). – S. 87 – 136.

9. Döring, R. Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht // Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung / hrsg. Von Rolf Arnold und Hans-Joachim Müller. – 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2002. – (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19). – S. 53 – 69.
10. Rauner, F. Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten // Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung / Peter Dehnbostel ... (Hg.). – Berlin: Ed. Sigma, 2002. – S. 111 – 132.
11. Нестерова, Л.И. Ключевые компетенции в образовании как феномен постнеклассического типа научной рациональности / Л.И. Нестерова // Актуальные проблемы современного гуманитарного образования: материалы 3 респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 29 нояб. 2006 г. / редкол.: В.И. Дынич [и др.]. – Минск: РИВШ, 2006. – 318 с.
12. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
13. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

Поступила 29.01.2007

