

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Самсонова

**доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры теории и методики
физической культуры и спорта
БФУ им И. Канта
samsonovanadezhda@rambler.ru**

О.Н. Усова

**начальник управления
социальной защиты населения
Советского городского округа
Калининградской области
245onusova@rambler.ru**

Дидактическая компетентность как компонент социально-педагогической компетентности социальных работников

Обосновывается необходимость дополнения социально-педагогической компетентности социальных работников дидактическим компонентом; обсуждаются нормативные акты, регулирующие деятельность социальных работников; выявляются педагогические предпосылки описания и дается авторская трактовка дидактической компетентности; обосновывается содержание дидактических задач по обучению клиентов творческому саморазвитию.

Ключевые слова: социальные работники; социально-педагогическая компетентность; дидактическая компетентность

Современное представление о социальной работе как виде профессиональной деятельности базируется на новом понимании социальной услуги и на новых требованиях к деятельности социальных служб.

В Федеральном законе от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» определяются основные принципы социального обслуживания, уточняется содержание ряда основных понятий, применяемых в сфере социального обслуживания, определяются формы социального обслуживания, виды социальных услуг и условия их предоставления.

В определении основных понятий социальной работы объективно устанавливаются педагогические смыслы: «Социальная услуга – действие или действия в сфере социального обслуживания по оказанию постоянной, периодической, разовой помощи, в том числе срочной помощи, гражданину в целях улучшения условий его жизнедеятельности и (или) *расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности*» и «профилактика обстоятельств, обуславливающих нуждаемость в социальном обслуживании, - система мер, направленных на выявление и устранение причин, послуживших основанием ухудшения условий жизнедеятельности граждан, снижения их возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности» -имманентно присутствует педагогический аспект.

Актуализация или восстановление возможностей самостоятельности клиента обеспечивать свою жизнедеятельность несомненно относится к категории педагогических задач. В статье 20 «Виды социальных услуг» указываются социально-педагогические

услуги, «направленные на профилактику отклонений в поведении и *развитии личности* получателей социальных услуг, *формирование у них позитивных интересов* (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга, оказание помощи семье в воспитании детей» [10].

Очевидно, что конкретизация способов достижения обозначенных целей (профилактика отклонений в поведении, развитие личности, формирование позитивных интересов) приводит к дидактическим, то есть обучающим средствам.

С позиции социологического подхода также выдвигаются новые смыслы к услуге социального обслуживания населения и новым требованиям к деятельности социальных служб. «Услуга в системе социального обслуживания – это действие, совершенное в интересах индивидуального или группового клиента (семьи) по удовлетворению его (ее) потребности с целью восстановления его (ее) жизнедеятельности и *развития личностного потенциала*», «Процесс модернизации требует, чтобы деятельность социальных служб была направлена на переход от мер по решению проблем чрезвычайного характера к мерам *по развитию внутренних сил и личностных ресурсов населения*» – отмечает в своей работе И.В. Малофеев [5]. Социальная услуга рассматривается как «средство поддержания жизненных сил человека, его индивидуальной субъектности и как единица измерения степени осуществления помощи и самопомощи в ходе социального взаимодействия потребителя и исполнителя в процессе социального обслуживания» [5].

Новые смыслы и новые требования к практике социального обслуживания населения нашли свое отражение и в нормативных документах профессионального образования социальных работников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) "бакалавр") нами выявлены обязательные виды профессиональной деятельности и профессиональные компетенции, имеющие педагогическую направленность:

социально-технологическая деятельность: педагогическая деятельность (обучение и воспитание) в образовательных учреждениях общего, начального профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, в коллективах и службах социальной защиты населения, ее социально-психологическое обеспечение; исследовательская деятельность: самостоятельное определение научной и практической ценности решаемых задач в области социальной работы и составление практических рекомендаций по использованию результатов научных исследований;

профессиональные компетенции: быть готовым к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия (ОК-20); быть готовым к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации (ПК-3); быть способным составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК-18)[11]. Отметим, что собственно дидактическая составляющая в педагогической деятельности относится только к практике образовательных организаций, но не к клиентам, а в профессиональных компетенциях дидактические компетенции «читаются» контекстно (готовность к применению психолого-педагогических знаний и способность составлять практические рекомендации).

Такая же ситуация наблюдается в квалификационных характеристиках специалиста по социальной работе.

Квалификационная характеристика специалиста по социальной работе, предложенная А.В. Дегтяревым, раскрывает профессиональную деятельность следующим: область профессиональной деятельности - система образования, здравоохранения, культуры, социальная сфера, Государственная служба занятости, миграционная служба, МЧС; объекты деятельности – дети, молодежь, отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи и защите; общественные

организации и социально ориентированный бизнес; сферы деятельности - система образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, пенитенциарная система; виды деятельности - социально-педагогическая, исследовательская, социально-проектная, научно-методическая, посредническая, социально-технологическая, организационно-управленческая; профессиональные задачи - реализация на практике прав человека, семьи, восстановление способности граждан к социальному функционированию; цель – профилактика социального неблагополучия населения [2,с.19-20].

Отметим, что педагогический контекст в данной характеристике квалификации представлен сферой и видом деятельности (сфера образования; социально-педагогическая деятельность). При этом дидактический аспект как обучение объектов деятельности формально отнесен только к социальным педагогам. Такой подход противоречит нормативным документам и сложившейся практике социального обслуживания.

В Национальном стандарте РФ ГОСТ Р 52888-2007 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги детям» указаны следующие социально-педагогические услуги, имеющие как общепедагогическую, так и собственно дидактическую направленность: д) обучение навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, самоконтролю, навыкам общения и другим формам общественной жизнедеятельности; е) содействие в восстановлении (при необходимости) нарушенных связей со школой, в установлении позитивного отношения к учебной деятельности; ж) оказание педагогической помощи для восстановления статуса в коллективе сверстников, по месту учебы или работы; и) коррекция педагогической запущенности детей; м) консультирование детей по вопросам жизненного устройства и выбора профессии [6]. Как видно, образовательный стандарт не в полной мере сочетается с профессиональным стандартом социальных работников. Как следствие, начинающие социальные работники не смогут компетентно реализовать обучение клиентов, т.е. осуществить специально организованный, управляемый процесс взаимодействия с клиентами, направленный на стимулирование «самости» в них.

Вместе с тем педагогическая наука имеет предпосылки к разработке дидактической компетентности социального работника. В работе А.А. Русановой, посвященной формированию педагогической культуры социального работника, отмечается, что «Не просто оказание помощи клиенту в трудной ситуации, а оказание помощи в осознании им своего собственного Я, своих внутренних сил, возможностей, которые помогут справиться с возникшими трудностями — есть главная задача социального работника. Без педагогических знаний, умений, навыков, качеств личности специалист социальной сферы не в состоянии ее решить.

Поэтому педагогическая культура является важнейшим компонентом профессиональной культуры социального работника» [8, с. 3]. Однако среди педагогических средств социального обслуживания акцент делается на воспитательных технологиях.

О педагогических средствах в социальном обслуживании речь идет в исследовании С.И. Шиловой, посвященном педагогическому сопровождению социализации пожилых людей[9]. Автор отмечает, что «необходимым условием успешной и эффективной социальной поддержки человека является стимулирование социально и личностно значимых качеств, направленных на активизацию самостоятельности в преодолении ситуации социальной и личностной недостаточности.

Наука многие из этих вопросов решает не в полной мере, деятельность социальных служб носит по преимуществу характер опеки, мало ориентированный на использование собственных резервных возможностей личности» [9].

Педагогическую науку и практику несомненно обогатил вывод автора о матрице педагогического сопровождения социализации пожилых людей, включающей в себя «широкое использование разнообразных предметных связей: трудотерапии, социально-

бытовой, социокультурной и правовой ориентации, психологических тренингов, а также занятий по профилактической работе медицинского персонала с пожилыми людьми, направленной на знакомство с особенностями психофизиологического состояния здоровья в пожилом возрасте, обучение методам и приёмам сохранения здоровья, предупреждения негативных последствий вредных привычек и внимательного отношения к имеющемуся на сегодня образу жизни» [9]. Отметим, что дидактическая подготовка предусматривается только у медицинского персонала.

Подготовку социальных работников к использованию педагогических моделей социальной работы с пожилыми людьми в США исследовал И.В. Фокин [12]. Автор дал характеристику социально-геронтологической подготовки специалистов, реализующую «межпоколенный подход, межорганизационное взаимодействие различных секторов общества (государства, бизнеса, «третьего сектора»), добровольчество, активную образовательную ориентацию пожилых, положенные в основу различных программ и проектов, отражающих весь спектр интересов и потребностей пожилых людей» [12].

Содержанием такой подготовки являются технологии педагогических моделей работы с пожилыми. Масштабность сферы исследования и его обобщающий характер объективно не дали возможности автору конкретно раскрыть собственно дидактический аспект в деятельности социальных работников в США.

Современная педагогическая наука имеет описание целостного образа социального работника, раскрытого в работе И.А. Зимней [3]. Так, ученый определяет 13 профессиональных ролей: 1) «Определитель клиента» - находит клиента, устанавливает факторы, побудившие проблемы; 2) брокер - социальный работник направляет нуждающихся людей в соответствующие службы; 3) посредник (буфер) - социальный работник между людьми с целью помочь преодолеть разногласия; 4) адвокат (защитник) - социальный работник борется за права и достоинства людей, нуждающихся в помощи; 5) оценщик - социальный работник собирает информацию, оценивает проблемы людей; 6) мобилизатор - социальный работник собирает, активизирует, организует действия для решения проблем; 7) учитель - социальный работник передает информацию, знания; 8) корректор поведения - социальный работник вносит изменения в поведенческие стереотипы; 9) консультант - помогает решить клиенту проблемы; 10) проектант сообществ - социальный работник, планирующий развитие программ деятельности; 11) менеджер информации - социальный работник собирает информацию об окружающей среде; 12) администратор - социальный работник, управляющий социальной службой; 13) практик - конкретная помощь социального работника на местах» [3].

Как видно, профессиональные роли: «учитель», «корректор поведения» и соответствующие им виды деятельности: «передача информации, знаний», «изменение в поведенческие стереотипы» - со всей очевидностью являются по сути дидактическими разновидностями педагогических задач.

Вряд ли можно согласиться с отсутствием дидактической составляющей в профессиональной деятельности социального работника, поскольку все отмеченные выше положения о качественно новом понимании социальной услуги, о наличии в национальном стандарте социально-педагогических услуг прямого указания на процессы обучения, выводах признанных ученых о профессиональных ролях «учитель», «корректор поведения» в целостном образе специалиста по социальной работе доказывают необходимость конкретизации социально-педагогической компетентности дидактической компетентностью.

Опираясь на понимание профессиональной компетентности, предложенной Дж. Равеном [7], как «специальной способности человека, необходимой для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающей узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия», определим *дидактическую компетентность* социального работника как способность решать дидактические задачи по обучению клиентов творческому

саморазвитию как виду деятельности в процессе оказания социально-педагогических услуг.

Система дидактических задач социального работника может быть представлена следующими задачами, раскрывающими содержание и логику науки дидактики [1, с. 237], и соответствующим им содержанием дополнительного профессионального образования (ДПО) (повышения квалификации) социальных работников:

Дидактические задачи социального работника как профессиональная компетентность

Таблица

Дидактические вопросы, задачи	Содержание ДПО
Для чего учить?	Цели обучения
Чему учить?	Содержание обучения
Какие подходы и стратегии обучения эффективны для клиента (группы)?	Принципы обучения и их система
Как учить?	Методы обучения
Как организовывать обучение?	Формы организации обучения
С помощью чего организовывается обучение?	Дидактический материал
Как оценить и проконтролировать результаты обучения?	Методы контроля и оценки результатов
Что достигается в процессе обучения?	Критерии и показатели, характеризующие результаты

Дидактическая функция социального работника – это целенаправленное обучение клиентов конкретным умениям саморазвития и актуализации всех видов «самости» (самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация) как виду деятельности.

Вывод: Дидактическая компетентность социального работника – это интегральное качество, определяющее готовность и способность оказывать социально-педагогические услуги населению, нуждающемуся в социальном обслуживании, с использованием технологии обучения творческому саморазвитию. При условии включения в систему профессиональных задач социального работника дидактических задач, а в социально-профессиональную компетентность – дидактической компетентности – следует ожидать от социального работника большей результативности в реальной помощи населению в адаптации, реабилитации, коррекции и социализации.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Дегтярев В.А. Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы: Автореф. дис. ...д.пед.н.: Н.Новгород, 2012. – 40 с.
3. Зимняя И.А. Профессиональные роли и функции социального работника. Общие проблемы подготовки специалиста // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1.
4. Кодекс этики социального работника. URL. <http://zolotosen.narod.ru/adm/kodeks-etiki-soc-rabotnika.htm> (дата обращения 26.03.2014).
5. Малофеев И.В. Услуги в системе социального обслуживания населения в условиях модернизации социальной сферы: Автореферат дис. ...д.соц.н.: М., 2012. – 40 с.
6. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52888-2007 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги детям». URL. http://www.social.saratov.gov.ru/laws/detail.php?ELEMENT_ID=3602 (дата обращения 27.03.2014).
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.:

Когито-Центр, 2002. – 396 с.

8. Русанова А.А. Формирование педагогической культуры у будущих социальных работников в процессе изучения учебных курсов "педагогика" и "социальная педагогика": Автореф. дис. ... к.пед.н.: Чита, 2003. – 21 с.

9. Шилова С.Н. Педагогическое сопровождение социализации пожилых людей в стационарном учреждении: Автореферат дис. ... к.пед.н.: Екатеринбург, 2012. – 20 с.

10. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». URL.<http://www.rg.ru/2013/12/30/socialka-dok.html> (дата обращения 27.03.2014).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) "бакалавр"). URL.www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm709-1.pdf (дата обращения 27.03.2014).

12. Фокин И.В. Педагогические модели в социальной работе с пожилыми людьми в США: Автореф. дис. ... к.пед.н.: Москва, 2002. – 21 с.

А. В. Кузнецова
доктор филологических наук, профессор
Южного федерального университета
г. Ростов-на-Дону
avk21@yandex.ru

**Методологический аспект когнитивно-прагматического изучения
художественного текста и дискурса:
проблемное поле решений Сочинской лингвориторической школы**

Рассматриваются проблемы изучения художественного текста и дискурса, продуцента и реципиента литературно-художественной (ЛХ) коммуникации, анализируемые сквозь призму идей лингвориторической (ЛР) парадигмы. Последняя реализуется в исследованиях представителей Сочинской ЛР школы, в том числе в русле теории художественного дискурс-текста как синергетического продукта пересечений базовых категорий лингвориторико-герменевтического круга, категорий «ЛР картина мира» и «литературная личность»

Ключевые слова: Сочинская лингвориторическая (ЛР) школа; ЛР парадигма; художественный текст / дискурс; продуцент / реципиент литературно-художественной (ЛХ) коммуникации; языковая личность; литературная личность; лингвориторико-герменевтический круг

Введение. Организация и осуществление перспективных исследований в сфере художественного текста и дискурса возможны на основе реализации комплекса методов, а также при наиболее полном взаимопроникновении терминосистем разных филологических наук. Цель статьи – рассмотреть актуальный аспект методологии когнитивно-прагматического изучения художественного текста и дискурса сквозь призму идейного спектра теоретических поисков и решений, предлагаемых в работах представителей Сочинской лингвориторической (ЛР) школы [1, 2].

Полагаем, что обращение к инструментарию и научно-исследовательскому потенциалу ЛР парадигмы как интегративного направления в филологической науке, разрабатываемого в трудах руководителя Сочинской ЛР школы А.А. Ворожбитовой [3–5] и ее последователей, может способствовать устранению разноуровневых противоречий в терминологической системе, понятийной структуре и методологии филологических наук, изучающих художественный текст и дискурс в различных ракурсах.

ЛР парадигма реализуется в интересующем нас аспекте в русле комплексных исследований дискурсивных процессов литературно-художественной (ЛХ) коммуникации

[6]. Это в том числе концепции: художественного дискурс-текста как синергетического продукта пересечений базовых категорий лингвориторико-герменевтического круга; умножения художественного референта, воплощающего «семантику возможных миров»; ЛР картины мира как детерминанты авторского идиостиля; языковой и литературной личности как структурных моделей продуцента и реципиента ЛХ коммуникации; комплексной ЛР модели литературного произведения, интегрирующей триадический комплекс «текст – дискурс – произведение». Разработаны основные направления целостной программы исследования в суперсфере ЛХ коммуникации по данным выполненных и продолжающихся изысканий Сочинской ЛР школы [7], раскрыты и обоснованы принципы и закономерности ЛР коммуникации, выявленные с позиций ЛР подхода [8]. Многие работы, развивающие идеи ЛР подхода, представлены, в частности, в журнале «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» (выпуски 1–18 за период 2002–2013 гг.).

ЛР ракурс филологических исследований предполагает рассмотрение языковых структур в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию, в том числе литературно-художественную. Базовую номенклатуру параметров ЛР исследования задает система научных координат, базирующаяся на пересечении трех категориальных рядов: идеологические аспекты речемыслительного процесса (этнос, логос, пафос как нравственно-философское, словесно-мыслительное и эмоциональное начала речи); уровни структуры языковой личности как носителя идеологии (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный, по Ю.Н. Караулову); этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» как технология дискурсивного воплощения идеологии: инвенция (нахождение, изобретение мысли) как анализ темы с последующей ее субкатегоризацией на основе селективной решетки данных – набора «общих мест»; диспозиция (расположение) как линейная экспозиция референта, его синтагматическое развертывание; элокуция (языковое оформление) как вербализация референта, или собственно текстообразование. Соответственно формируются три группы универсальных ЛР параметров, объективно характеризующих речемыслительные феномены разного уровня: этносно-мотивационно-диспозитивные, логосно-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивные [9, с. 20–21, 10, с. 182–183].

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники в области теории литературы, поэтики и метапоэтики, стилистики, лингвистики текста, семантики, в том числе поэтической, лингвопоэтики, ЛР парадигмы. Методы исследования: теоретический анализ проблемы, сравнительно-сопоставительный, герменевтико-интерпретационный, генерализации обобщений, моделирования.

Обсуждение. Анализируемые в статье теоретические положения, как из работ «коллегиальной языковой личности ученого – представителя Сочинской ЛР школы» [11], так и из других источников, рассматриваются далее по плану, в котором мы зафиксировали комплексы центральных идей ЛР подхода в сфере изучения ЛХ коммуникации.

1. Художественный дискурс-текст как синергетический продукт пересечений базовых категорий лингвориторико-герменевтического круга. С позиций комплексного подхода ЛР парадигмы, художественный дискурс-текст выступает синергетическим продуктом пересечений базовых категорий лингвориторико-герменевтического круга. «**СООБЩЕНИЕ**», в том числе художественное, понимается, таким образом, как результат взаимодействия 5-и остальных базовых факторов коммуникации [12]: продуцент, реципиент, референт, код, контакт (ср. модели Р.О. Якобсона и Льежской школы неориторика – Дж. Дюбуа и др.). При этом на первый план выступает язык, или «**1) код**», как один из базовых факторов коммуникативной модели, участвующих в формировании сообщения, т.е. в создании дискурс-текста. Широкий спектр стилистических, лингво- и метапоэтических исследований, нацеленных на установление закономерностей функционирования слова в рамках писательского идиостиля,

художественного текста и дискурса, базируется на постулате о *семантических приращениях слова* в эстетической коммуникации.

Как известно, для развития теории ЛХ коммуникации оказалось существенным установление известного параллелизма между свойствами художественного текста и дискурса и речевым актом, причем приоритетным для них оказывается *диалогичность*. В таком исследовательском ракурсе релевантны лингвистические дефиниции, применимые к языку, однако здесь они выступают лишь как исходные термины описания: объект исследования базируется в своем развертывании на моментах высказывания, но не на элементах системы языка.

Состоявшийся художественный текст не содержит ничего случайного; это подтверждается постулатом классического психоанализа о наибольшей степени надежности свободных ассоциаций. Развитие идей З. Фрейда приводит К.Г. Юнга и его последователей к выводу о наличии универсальных закономерностей мифологического характера в любом художественном сообщении [13].

Кроме того, собственно языковые значения в художественном тексте / дискурсе фактически переосмысливаются, что позволяет «**2) продуценту**», а затем и «**3) реципиенту**», благодаря взаимодополнительности речемыслительной деятельности в рамках «**4) контакта**» и построения читателем *рецептивного идеоречецикла-интерпретанты* [14] создать систему художественных значений, формирующую особый «**5) референт**» в динамике трансформаций «объективный мир – возможный мир – объективно-возможный мир» [15].

В ЛР парадигме дискурсивным способом воплощения идеологии (этос, логос, пафос) на уровне связной речи, реализуемой в координатах конкретных социокультурных взаимодействий сквозь призму уровней структуры языковой личности (ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, прагматикон), выступают универсальные этапы идеоречевого цикла «от мысли к слову» (инвенция, диспозиция, элокуция).

Вписанная в общую коммуникативную модель система взаимосвязей вышеуказанных, а также производных от них категорий, проецируемая на языковой «КОД», позволяет более адекватно представить процесс функционирования трихотомии «язык – речь – речевая деятельность». В данном аспекте следует особо подчеркнуть важность для изучения художественного текста и дискурса теории *внутренней формы слова* А.А. Потебни, особенно в части продуцирования новой «надязыковой» реальности в ее образной вербализации.

Внутренняя форма слова как инструмент номинации уже на качественно новом уровне – в художественном тексте и дискурсе – продуцирует эстетически значимые компоненты значений, фиксируемые системой художественных образов. Формируется особый тезаурус, устанавливающий родство слов, которые в системе общенационального языка не могут быть объединены на основе критерия общности семантики, этимологии. Художественный смысл «надстраивается» над номинативными значениями, что обеспечивает единство художественной семантики.

Отметим, что в качестве объекта теоретической разработки в ЛР парадигме правомерно выстраивание понятийно-терминологической параллели «внутренняя форма слова / текста / дискурса / произведения / коммуникации». При этом художественный текст и дискурс в координатах ЛР парадигмы предстают как имеющие собственную ценность с позиций реализации в нем теоантропокосмических сущностей Этоса, Логоса и Пафоса [16, с. 41–43], значимых как для коллективной языковой личности конкретного этноса [17], совокупной языковой личности этносоциума, в частности, советского [18, 19], так и для авторской языковой личности, или «литературной личности» [20].

Исходя из того, что «параметрами мысли, объективированной во внешней речи, выступает инвентивно-диспозитивно-элокутивный континуум мыслеречевого пространства в его акциональной реализации», А.А. Ворожбитовой предложено следующее определение «национального языка как ЛР структуры: ЯЗЫК есть

материальное средство воплощения национально модифицированных антропокосмических сущностей Этоса, Логоса и Пафоса как носителей идеологии совокупной языковой личности этносоциума в глобальном дискурсивно-текстообразующем процессе, результатом которого выступают ЛР структуры различных типов; средство осуществления глобального лингвориторико-герменевтического (термин герменевтика здесь и далее понимается как рецептивно-интерпретативный аспект коммуникативного процесса) круга, включающего в себя всю национальную словесность, обеспечивающего возможность единого культурного и образовательного пространства» [3, с. 23].

Взаимное корреспондирование трех ведущих ракурсов исследования языка – «язык-система», «язык-текст», «язык-способность» в рамках ЛР подхода включает и вектор «язык – ЛР компетенция языковой личности [Там же, с. 30]. В структуре интегральной ЛР компетенции выделяются две базовые составляющие: 1) лингвистическая (собственно языковая субкомпетенции); 2) риторическая (текстовая, коммуникативная субкомпетенции).

Таким образом, в качестве инструмента реализации дискурсивно-текстообразующего процесса, «ЛР компетенция манифестирует функционирование ассоциативно-вербальной сети, тезауруса и прагматикона языковой личности, выступает качественной характеристикой ее деятельностно-коммуникативных потребностей, выражает степень адекватности и полноты индивидуальной картины мира, фиксирует уровень овладения богатствами родного или иностранного языка» [21, с. 134].

2. ЛР теория художественного референта («умножения референта»), воплощающего «семантику возможных миров». ЛР картина мира как детерминанта авторского идиостиля. Итак, сущностным признаком ЛХ коммуникации является *трансформация языковой семантики в поэтическую*. Однако специфика слова в его эстетической реализации заключается не только в обогащении новыми смыслами; оно объективирует вымысел как действительность, формируя денотативный уровень текста – **«РЕФЕРЕНТ»** – по принципу создания «семантики возможных миров» [22], которая изучена в рамках ЛР школы на примере фантастического дискурса, на материале текстов А.Н. Толстого, А.Р. Беляева, А и Б. Стругацких [23, 24]). В результате слово в художественном тексте и дискурсе приобретает новую *функцию*, в нашей формулировке – *«над-референтную»*.

Тем самым, одной из центральных проблем в изучении художественного текста и дискурса становится специфика референтности их содержательных компонентов, т.е. элементов «инвентивной сетки» художественного изобретения. Определяющее значение в этом процессе играет специфика работы восьми механизмов реализации интегральной ЛР компетенции (преддиспозитивно-ориентировочный, инвентивно-парадигматический и др.) автора как языковой и литературной личности [25], порождающая эмоционально-когнитивный континуум художественного текста в его коммуникативной объективации [26].

Элементы языковой картины мира, универсальные по своему характеру, встроены в индивидуализированную «ЛР картину мира» [3, с. 35–48]. Последняя преломляется в художественном тексте / дискурсе в ипостаси образности и образов как составляющих ее элементов, которые и выступают структурно-смысловыми детерминантами. Сама вербализация образа одновременно создает его, фиксируя элементы процесса эстетической когниции: номинирование (уровень языковых операций) – изображение / выражение (уровень элокутивных текстовых действий: тропы и фигуры) – преобразование (уровень коммуникативной деятельности – создание художественного мира).

Констатируем, что феномены, обозначаемые данными терминами, непротиворечиво могут быть описаны и параметрированы именно с позиций ЛР парадигмы, которая базируется на категориях, фиксирующих условия возникновения и реализации явлений, определяющих ЛХ коммуникацию. Категория ЛР картины мира занимает центральное

место в ЛР парадигме, т.к. она выступает вербально-мировоззренческим ядром индивидуального и общественного сознания, той духовной призмой, через которую языковая личность воспринимает объективную реальность. Это дискурс-универсум, глобальная область описаний, в которой существует совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период [27].

Она программирует социокультурную коммуникацию в трех измерениях: первое соответствует способу мышления, свойственному эпохе; второе – иерархии духовных ценностей, выработанной человечеством и преломленной в национальной идеосфере языка и культуры; третье отражает актуальную для этносоциума в данной общественно-политической ситуации интерпретацию общей ценностной иерархии, организующую его жизнедеятельность на основе декларируемых целей и идеалов.

ЛР картина мира, будучи предельной и «супрасегментной» единицей семантики на уровне дискурс-текста, в рамках которой осуществляются взаимопереходы экстра- и интралингвистики, детерминирует социокультурную жизнь совокупной языковой личности этносоциума и индивидуальной языковой личности, их ментальность и менталитет [28] в определенном ментальном пространстве [29; см. также: 30]. Базовые в мировоззренческом отношении субъектно-предикатные конструкты выступают как минимальные единицы семантики дискурса – дискурс-этимоны, или кванты информации, истинной в рамках данного ментального пространства, что особенно ярко демонстрирует фольклорный дискурс – речемыслительный продукт *этнoса как коллективной языковой (и литературной) личности продуцента* [31].

Интегральными признаками, позволяющими осуществляться синтагматическому соединению двух дискурсов – ментальных пространств – в одном контексте выступают культурные концепты *добро, справедливость, правда, истина, красота, благо человека* и др., – чаще субъекты ценностных суждений. Дифференциальными признаками, позволяющими проявиться парадигматике дискурса, – перифразы, которыми истолковываются данные концепты, чаще предикаты ценностных суждений.

В семиотическом плане термин-концепция «ЛР картина мира» позволяет говорить о семантике, синтактике и прагматике дискурса, исследующих отношения соответственно в системах «дискурс – действительность», «дискурс – дискурс», «дискурс – языковая личность», а также о парадигматике, синтагматике и эпидигматике дискурсивных процессов в социокультурно-образовательном пространстве [32].

Таким образом, вполне закономерно, что общая концепция ЛР картины мира позволяет на новом уровне осмыслить *художественный концепт*. Последний предстает в качестве ее элемента и реализует ту или иную часть актуализированных смыслов для максимально полной объективации определенной авторской идеи [33]. Это создает возможности изучения концептосферы, манифестированной как в конкретном художественном тексте, так и в творчестве писателя в целом.

Таким образом, плодотворны в теоретико-методологическом плане концепции взаимосвязанного изучения ЛР картины мира и идиостиля [34], ЛР картины мира, менталитета и идиостиля [35]. Как актуализация культурно-исторических и индивидуальных смыслов, художественный концепт объединяет признаки, релевантные для когнитологии (оперативность, гибкость, подвижность, субъективность, неструктурированность) и существенные для лингвокультурологии (инвариантность, содержательное наполнение концепта, отражающее результаты человеческой деятельности).

В связи с этим приобретает особую значимость концепция комплексного лингвориторико-культурологического анализа [36].

3. Теория языковой и литературной личности продуцента в системе ЛХ коммуникации. Автометапозтика как ЛР рефлексия литературной личности. Изучение художественного текста и дискурса в когнитивно-прагматическом аспекте закономерно предполагает пристальное внимание к «ПРОДУЦЕНТУ» – категории

автора: с одной стороны – к «образу автора», с другой – к его языковой и литературной личности. Статус субъекта речи на материале художественного произведения также может быть всесторонне обоснован благодаря применению постулатов и методик ЛР парадигмы. Согласно последним, в сфере ЛХ коммуникации *языковая личность* приобретает статус *литературной личности*.

В структуре литературной личности, помимо трех уровней языковой личности, «слоя интегральной ЛР компетенции и типа идеоречецикла», выделяются также «риторский статус» и «литературный (художественно-эстетический) статус», т.е. компоненты, обеспечивающие ориентацию языковой личности, во-первых, на социально значимый, этически ответственный речевой поступок и, во-вторых, на художественно-эстетическую значимость его результата [37].

Литературная личность как одна из модификаций профессиональной языковой личности филолога имеет многомерную структуру, в которой значимы следующие компоненты (в нашей интерпретации): 1) философско-мировоззренческий (транслирование образной интерпретации окружающего мира, проблемных сфер жизни, эстетической концепции данного автора и художественного направления, к которому принадлежит его творчество); 2) социокультурный (манифестирование исторически сложившегося опыта данного автора); 3) аксиологический (репрезентация ценностных ориентаций литературной личности); 4) прагматический (экспликация авторских целей, мотивов, установок); 5) вербальный (манифестирование тезауруса литературной личности, ее ЛР компетенции, ассоциативно-образного потенциала); 6) психологический (репрезентирование личностного психического склада автора, в том числе природных способностей, темперамента, самооценки, когнитивного потенциала и стиля мышления).

Все указанные компоненты логично соотносятся как со структурой языковой личности, определенной в трудах Ю.Н. Караулова [38], так и с плодотворным развитием данной концепции в рамках ЛР парадигмы. Кроме того, ЛР параметры позволяют детально рассмотреть не только проблемную сферу категории «образ автора», сложившуюся в филологической парадигме, но и выявить специфику авторской модальности как одного из важных факторов текстопостроения.

Также в этой связи укажем, что семантическое пространство художественного текста закономерно предполагает реализацию ЛР потенциала литературной личности автора, воплощающей наиболее значимые качества совокупной языковой личности конкретного этноса, от фольклорных дискурсивных процессов [39] до художественных идиодискурсов – классических [40], советской эпохи [41, 42], современных [43].

Творческая манера писателя, его идиостиль, мировоззрение, индивидуально-авторская картина мира – вот те координаты, в которых активно развивается изучение художественного текста и дискурса, при этом ЛР параметры позволяют описать единицы, организующие эстетический объект, их референтность и роль в создании композиционной структуры. Художественный метод литературной личности выступает как структура, идиостиль – как способ объективации художественного содержания.

«Проблема индивидуального стиля писателя связана с выделением того стилистического ядра, той системы средств выражения, которая неизменно присутствует в произведениях этого автора, хотя бы в пределах отдельного периода его творчества <...>. Воспроизведение общей системы стиля писателя опирается на предварительный тщательный анализ стиля его литературно-художественных произведений» [44, с. 80]. Изучение идиостиля предполагает, прежде всего, выяснение предпочтений художника слова в сфере риторического сознания, в том числе, выделение наиболее частотных риторических фигур.

Правомерно утверждать, что, имея универсальный характер, они всегда манифестированы в разных комбинациях и пропорциях, дающих возможность сконструировать «ЛР портрет» литературной личности, в том числе воссоздать специфику когнитивных процессов при порождении художественного дискурс-текста. Внимание

исследователя фокусируется на категории автора как иерархически самой высокой в когнитивно-семантической структуре художественного текста, т.к. именно на этом уровне реализуется синтез идейно-эстетического, композиционного и стилевого компонентов.

Тезаурус и прагматикон языковой личности закономерно актуализирует проблематику изучения экспрессивности и выразительности в координатах художественного текста / дискурса. Сознание языковой личности продуцента направлено на экспликацию когнитивных структур, в том числе посредством риторических приемов и средств. Именно в этой сфере могут быть обнаружены дополнительные возможности изучения проблем «норма – аномалия», «языковая норма – риторическая норма»: «Фигуры и тропы образуют особый экспрессивный субкод.

Основа этого субкода – мотивированность, главным образом, иконизм. На иконизм накладываются ограничения риторической конвенции – риторическая норма. Такая связанная с условностью норма в большей степени касается тропов, чем словесных фигур <...>. По отношению к языковой норме она является «другой нормой» [45, с. 172]. Подчеркнем, что изучению специфики идиостиля продуцента художественного дискурса и текста релевантно обращение к механизмам дискурсивно-текстообразующего процесса и, соответственно, к работе вышеупомянутых механизмов реализации ЛР компетенции языковой и литературной личности его субъекта – продуцента.

В нашей исследовательской методологии выяснение специфики идиостиля литературной личности создает необходимые условия для изучения его художественного дискурса / текста, черты которого определяются также жанрово-стилевой принадлежность конкретного текста и корпуса текстов. Так, примером комплексного исследования активного дискурсивного процесса ЛХ коммуникации в мегасфере современного российского социокультурно-образовательного пространства служит опыт ЛР изучения верлибрического дискурса [46–48] (см. также нашу работу [49]); при этом была постулирована категория совокупной жанрово-стратной языковой и литературной личности поэта-верлибриста [50, с. 175].

Несомненно, ЛР парадигма обладает высоким эвристическим потенциалом и в сфере установления целей конкретного автора в рамках текстопостроения, стратегии вербализации когнитивных структур, объяснения принципов объединения и развития конкретных элементов художественного текста и, в конечном счете, – для уточнения статуса метапоэтического и автометапоэтического текста как продукта эстетической деятельности и ЛР рефлексии литературной личности [51, 52].

4. Комплексная ЛР модель триадического комплекса «текст – дискурс – произведение». Рецептивный идеоречецикл-интерпретанта читателя в аспекте этнокультурной специфики.

ЛР интерпретация ориентирована на логическую взаимосвязь объектов исследования в сфере филологической трихотомии «текст – дискурс – произведение». В семантическом аспекте при этом выстраивается более адекватная цепь категорий: значение текста / смысл дискурса / смысл произведения, в которой понятие дискурс восполняет своего рода терминологическую лакуну [3, с. 94]. Отметим в этой связи, что данное категориальное единство позволяет произвести анализ на основе выделения далее неразложимых элементов текста и дискурса с целью восстановления единого целого в процессе интерпретации, что позволяет реализовать в полной мере методологию ЛР исследования.

Напомним, что исследовательский метод В.В. Виноградова, ставший традиционным для лингвостилистических исследований, направлен от художественного целого к стилистическим единицам «до тех пор, пока предельные части структуры не распадутся в синтаксическом плане на синтагмы, а в лексико-фразеологическом плане на такие отрезки, которые уже нечленимы для выражения индивидуального смысла в строе данного литературного произведения.

И все эти элементы или члены структуры литературного произведения рассматриваются и осмысляются в их соотношениях в контексте целого» [53]. Данный

подход на новом уровне реализован в ЛР парадигме, выявляющей специфические черты дискурсивных, текстовых и языковых элементов художественной структуры в их иерархической соподчиненности эстетическому единству. В таком случае трихотомия «текст / дискурс / произведение» рассматривается как комплексный «ЛР конструкт» [54, 55], как «ЛР макроструктура» [56], подвергаемая системно-структурному анализу. При этом с успехом решаются все частные задачи лингвостилистики: описание и параметризация средств и приемов вербализации экспрессивности и выразительности, использование в эстетических целях различных элементов общенационального языка [57].

В результате ЛР подход позволяет построить непротиворечивую модель литературного произведения, которая представляет собой комплексную исследовательскую программу поэтики и герменевтики (понимаемых, соответственно, как продуктивный и рецептивно-интерпретативный аспекты коммуникации), пропущенных сквозь призму лингвориторики. При этом в изучении художественного текста особое значение приобретает его «лингвориторический сценарий» (см., напр.: [58, 59]).

ЛР модель триадического комплекса «текст – дискурс – произведение» фиксирует «**КОНТАКТ**» как динамическое взаимодействие в акте ЛХ коммуникации его «первичного продуцента», автора (языковая личность-1), и **РЕЦИПИЕНТА**, читателя (языковая личность-2), который продуцирует вторичный, рецептивный идиодискурс-интерпретанту; последний с разной степенью вероятности программируется авторским замыслом в расчете на некоего «идеального адресата». Конечный результат продуктивно-рецептивного диалога – генерируемый языковой личностью-2 *смысл литературного произведения* – художественно-эстетический, этический, познавательный – как над-референтный, сформированный относительно «возможного мира» и «объективно-возможной реальности».

Подчеркнем, что наиболее детальное конструирование объекта исследования на базе ЛР модели литературного произведения возможно на основе исчерпывающего описания его семантики, что позволяет раскрыть механизм «приращения смысла», а также особенности реализации лингвокультурного потенциала художественного текста посредством анализа интертекстуальности [60], прецедентных феноменов и метатекста [61].

Проблематика изучения рецептивного идеоречецикла-интерпретанты читателя [62, 63] исследовалась в рамках Сочинской ЛР школы в том числе в аспекте этнокультурной специфики поэтического текста [64], на базе концепции лингвориторико-когнитивного анализа [65].

Заключение. Как демонстрируют результаты анализа, универсальные параметры категориального поля ЛР парадигмы представляют собой вполне адекватную исследовательскую призму для речемыслительных феноменов разного уровня, и прежде всего – благодаря генетической связи риторики и литературоведения (М.Л. Гаспаров) – в сфере ЛХ коммуникации. Исследования представителей Сочинской ЛР школы служат практическим свидетельством того, что риторика вполне способна охватить всю область творческого речемыслительного процесса (Й. Краус), начиная от зарождения замысла высказывания (авторский мотивационно-интенциональный спектр; работа преддиспозитивно-ориентировочного механизма реализации ЛР компетенции) вплоть до анализа коммуникативного эффекта в результате обратной связи с реципиентом, в случае наличия читательских откликов (работа психориторического механизма реализации ЛР компетенции) и ответов на них.

(Отметим, что применительно к идиодискурсам и литературной личности современных писателей это становится отдельной интересной сферой изучения на материале социальных сетей в интернет (форумы, блоги и т.д.).

В заключение укажем также на гносеологическое и образовательно-прикладное направления ЛР исследований. Это анализ процесса и результата речемыслительной деятельности профессиональной языковой личности ученого-филолога [66], в том числе

сопоставление двух типов профессиональной языковой личности – ученый-филолог и писатель-классик [67]; подготовка будущего специалиста в сфере высшего филологического образования как становление такой личности [68], повышение квалификации на поствузовской ступени [69] и др. Таким образом, нами конспективно очерчено проблемное поле решений Сочинской ЛР школы в области комплексного исследования художественного текста и дискурса как манифестаций речемыслительной деятельности языковой и литературной личности субъектов ЛХ коммуникации, а также проблематики специалиста-филолога как профессиональной языковой личности особого типа, продуцента научно-интерпретативного дискурса на материале художественного текста.

Литература

1. Ворожбитова А.А. Сочинская лингвориторическая школа: программа и некоторые итоги // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 77–83.
2. Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа // Вестник Российского университета дружбы народов Серия, «Вопросы образования: языки и специальность». №4. 2012. С. 77–84.
3. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. 317 с.
4. Vorozhbitova A.A. Lingual rhetoric paradigm as integrative research prism in philological science // European researcher. 2010. № 2. С. 183–190.
5. Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. Linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of East Slavic and Western cultures // European Researcher. 2013. Vol.(61). № 10-2. S. 2536–2543.
6. Ворожбитова А.А. Лингвориторика дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации: алгоритмы и перспективы исследовательских действий // Мир русского слова. 2013. №4. С. 15–20.
7. Беляева Л.Н., Ворожбитова А.А. Литературно-художественная коммуникация как суперсфера социокультурно-образовательного пространства: лингвориторическая программа исследования дискурсивных процессов // Сборник научных трудов SWorld. Вып. 4. Т. 33. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. ЦИТ: 413-1012. С. 84–90.
8. Беляева Л.Н., Ворожбитова А.А. Онтология и закономерности дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации в полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве: лингвориторический подход // Известия Сочинского государственного университета. 2014. №1 (29). С. 150–154.
9. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография / А.А. Ворожбитова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 376 с.
10. Ворожбитова А.А. Комплексное исследование дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве XIX–XXI вв.: программные установки лингвориторической парадигмы // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. № 1 (19). С. 182–185.
11. Потапенко С.И. Сочинская лингвориторическая школа как коллегиальный субъект исследования дискурсивных процессов // European Journal of Contemporary Education, 2013, Vol.(5), № 3. p. 162–172.
12. Ворожбитова А.А. Текст как синергетическая структура лингвориторического характера // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2003. №2. С. 25–34.
13. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. М., Киев: Порт-рояль, Совершенство, 1997. 383 с.
14. Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. №2 (20). С. 197–200.
15. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая системность парадигматики, синтагматики, эпидигматики дискурсивных процессов в аспекте категорий «концепт дискурса», «ментальное пространство», «возможный мир», «вариативная интерпретация действительности» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2013. №18. С. 50–55.
16. Ворожбитова А.А., Сунгуртян К.К. Антропоцентрическое направление в языкознании: актуализация философско-лингвистического наследия // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2006. №5. С. 28–46.
17. Соборная И.С. Лингвориторические основы исследования сказочного дискурса как этнокультурной репрезентации коллективной языковой личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2003. №3. С. 112–119.

18. Ворожбитова А.А. Социокультурная динамика филологических интерпретаций художественно-идеологического дискурса (аспект теории и методологии лингвориторического исследования) // Историко-функциональное изучение литературы и публицистики: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного университета, 2012. С. 49–52.
19. Ворожбитова А.А. Алгоритмы и перспективы лингвориторического исследования аксиологической прагматики в динамике дискурсивных процессов // Известия Сочинского государственного университета. 2013. №1 (23). С. 177–181.
20. Калайджян И.К. Лингвокогнитивный уровень языковой личности (на материале повести А.П. Гайдара «Р.В.С.»)...50–55
21. Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2003. №3. С. 134–142.
22. Медведенко А.А. Фантастический дискурс как актуальный процесс литературно-художественной коммуникации: теоретические основы лингвориторики «семантики возможных миров» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2013. №18. С. 123–126.
23. Стасива Г.Д. «Семантика возможных миров» и фантастический дискурс как объекты языкознания // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2005. №6. С. 131–137.
24. Стасива Г.Д. Лингвориторические аспекты исследования фантастического дискурса как вариативной интерпретации действительности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2005. №7. С. 94–101.
25. Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической теории литературной личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2004. №4. С. 12–19.
26. Ворожбитова А.А., Кузнецова А.В. Лингвориторическая диалектика эмоционально-когнитивного континуума поэтического текста: реципиент и продуцент // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2011. №16. С. 43–52.
27. Vorozhbitova A.A. Discourse-paradigmatics and Discourse-syntagmatics Categories in Linguo-rhetoric Paradigm // European researcher. 2011. № 11 (14). P. 1532–1537.
28. Ворожбитова А.А., Дружинина В.В. Менталитет и идиостиль как сущность и явление лингвориторической природы // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2004. №4. С. 19–29.
29. Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of Terminological Triads “Mentality – Mindset – Mental Space”, “Concept – Text Concept – Discourse Concept”: Linguo-rhetoric Aspect // European Researcher. 2013. Vol. (47). № 4–3. P. 1014–1018.
30. Кузнецова А.В. Семантический и коммуникативно-прагматический потенциал топоса в билингвальном художественном тексте // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2011. №16. С. 81–95.
31. Соборная И.С., Ворожбитова А.А. Этнокультурные особенности русских, польских и немецких сказок (лингвориторический аспект): Монография. Сочи: РИО СГУТиКД 2005. 108 с.
32. Vorozhbitova A.A., Issina G.I. “Linguistic and rhetorical picture of the world” of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational space // European Researcher, 2014, Vol.(67), № 1-2. S. 156–162.
33. Ромашенкова Е.С. Специфика реализации концептов «любовь» / «ненависть», «покой» / «тревога» в тексте романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2005. №7. С. 95–108.
34. Ромашенкова Е.С. Идиостиль литературной личности как детерминант лингвориторической картины мира художественного дискурса // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. №8. С. 91–95.
35. Дружинина В.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев) [Электронный ресурс]: Монография. 2-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 152 с.
36. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Лингвориторико-концептуальный анализ русского классического поэтического текста как основа выявления инварианта и этнокультурной специфики художественной рецепции // Вестник Поморского университета. Вып. 8. 2010. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2010. С. 172–175.
37. Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. №8. С. 22–44.
38. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
39. Соборная И.С. Исследование этнокультурных особенностей дискурса сквозь призму литературного жанра // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. №8. С. 120–128.
40. Сиганова В.В. Достоевский как литературная личность: философско-мировоззренческий и религиозный фундамент речемыслительной деятельности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2005. №6. С.116–124.

41. Субботина И.К. «Советский художественно-идеологический дискурс» как языковедческая категория (на материале творчества А. Гайдара) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2009. №14. С. 150–159.
42. Ворожбитова А.А., Киреева Т.В. Языковая и литературная личность в лингвориторической парадигме: аспект дискурсивных стратегий // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 4 (18). С. 162–165.
43. Якушова Е.В. Постмодернистский дискурс как продукт литературной личности (синтаксические особенности прозы Л. Петрушевской) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2009. №14. 220 с. С. 187–195.
44. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 256 с.
45. Куликова Э.Г. Норма в лингвистике и паралингвистике. Ростов н/Д: РГЭУ «РИНХ», 2004. 300с.
46. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как теоретико-методологический подход к исследованию верлибрического дискурса // Сборник научных трудов SWorld. Вып. 3. Том 28. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. ЦИТ: 312-840. С. 81–85.
47. Мишина М.М. Системность универсальных лингвориторических параметров как основа комплексного анализа текстов современного российского верлибрического дискурса // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. №17. С. 114–129.
48. Vorozhbitova A.A., Mishina M.M., Potapenko S.I. Free Verse as Active Discursive Process of Literary Belletristic Communication: Linguistic & Rhetorical Approach // European Journal of Social and Human Sciences. 2014. №1. S. 56–60.
49. Кузнецова А.В. Лирический универсум: индивидуальная картина мира в риторическом сознании // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2008. №11. С. 33–41.
50. Ворожбитова А.А., Мишина М.М. Типологические характеристики верлибра как актуального лингвориторического компонента дискурсивных процессов социокультурно-образовательного пространства // Известия Сочинского государственного университета. 2013. №2 (25) С. 174–178.
51. Ромашенкова Е.С. Теоретические основы исследования лингвориторической рефлексии литературной личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2009. №13. С. 133–138.
52. Ворожбитова А.А., Ромашенкова Е.С. Типология метапоэтического дискурса: лингвориторический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 4 (18). С. 166–169.
53. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа, 1981. 320 с.
54. Стасива Г.Д. Фантастический дискурс как объект лингвориторического исследования // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. №9. С. 142–147.
55. Романенко Л.Л. «Роза мира» Даниила Андреева как лингвориторический конструкт // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. №8. С. 134–139.
56. Сиганова В.В. Роман Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» как лингвориторическая макросистема // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. №9. С. 135–142.
57. Ворожбитова А.А., Сиганова В.В. Лингвориторические функции новозаветных репрезентаций в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: интертекстуальный аспект // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2008. №12. С. 36–44.
58. Колодина Н.И. Лингвориторический сценарий текста как имплицитная филологическая информация // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2002. №1. С. 88–95.
59. Кузнецова Анна В. Языковая игра и ирония в лингвориторическом сценарии художественного текста // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. №17. С. 62–68.
60. Сиганова В.В. Феномен интертекстуальности в лингвориторической парадигме: процесс и продукт речемыслительной деятельности литературной личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2011. №16. С.119–127.
61. Кузнецова Анна В. Когнитивный статус метатекста в рефлексивно-интерпретативном пространстве художественного текста // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2013. №18. С. 83–88.
62. Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы изучения феномена литературно-художественной рецепции // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы III Междунар. науч. конф. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011. С. 89–92
- 63. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Герменевтический цикл филологических дисциплин, рецептивный дискурс-интерпретанта и художественно-рецептивный барьер как объекты лингвориторического исследования // Язык, культура, этикет в современном полиэтничном пространстве: материалы Междунар. конф. Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2012. С. 208–216.
64. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Проблемы восприятия и интерпретации русской поэтической классики студентами – представителями разных лингвокультур // Гуманитарные науки: исследования и методика

преподавания в высшей школе: Материалы 8-й Всерос. науч.-метод. конф., г. Сочи, 19–20 февраля 2010 / Отв. ред. А.А. Черкасов. Сочи: РИО СГУТ и КД, 2010. С. 156–159.

• 65. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Концепт поэтического текста как концентрат этнокультурных представлений языковой личности продуцента и реципиента: лингвориторические параметры анализа // Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: Материалы Международной научно-практической конференции. 25–26 ноября 2010 г. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2011. С. 89–91.

66. Ворожбитова А.А., Кузнецова Л.Н. Лингвориторика дискурсивных процессов: типология интертекстуальных включений в научно-интерпретативном дискурсе филолога как профессиональной языковой личности // Известия Сочинского государственного университета. 2012. №3 (21). С. 182–186.

67. Vorozhbitova A.A. Program of professional linguistic personality study in linguo-rhetorical paradigm: scientist-philologist and classic writer // European researcher. 2011. № 4. С. 398–401.

3. 68. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. №17. С. 205–210.

69. Ренз Т.Е. Концептуально-технологическое обеспечение организации и проведения Международной научной школы «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1. С. 40–47.

Л.Н. Москвитина

**кандидат педагогических наук
заведующая кафедрой истории и
обществоведческих дисциплин
Белгородский государственный
институт культуры и искусств
г. Белгород
lipa2090@yandex.ru**

Концепция профессионализма учителя общеобразовательной школы начала XXI века и ее воплощение в «Профессиональном стандарте педагога»: теория, проблемы, перспективы решения

Рассматриваются инновационные основы теории профессионализма учителя общеобразовательной школы в XXI веке, раскрывается герменевтика понятий и взаимосвязь его структурных компонентов; обосновывается несоответствие раскрытия основной собирательной трактовки педагогического профессионализма, нашедшего в педагогической науке выражение в концепции профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы и ее воплощение в профессиональном стандарте

Ключевые слова: педагогический профессионализм; профессиограмма; педагогическое мастерство; профессиональная компетентность учителя общеобразовательной школы; профессиональный стандарт педагога

Президент России в своем ежегодном послании 12 декабря Федеральному Собранию отметил, что 2014 год назван годом культуры и образования, В.В. Путин подчеркнул, что все возможные достижения в сфере образования связаны с профессионализмом педагога, в этой связи его учебно-воспитательная деятельность должна начинаться с нового профессионального стандарта.

Модернизация и реформирование всех звеньев российской системы образования фактически началась с XXI века. Наибольшую остроту эти проблемы приобрели в условиях разработки и реализации ФГОС. «Сегодня, -отмечал А.М. Кондаков,- когда разработка ФГОС в основном завершена и педагогическое сообщество готовится к его внедрению, с особой остротой встает вопрос о том, от кого, в первую очередь, будет зависеть успех реализации новых стандартов.

Безусловно, самая большая ответственность возлагается на учителя: его профессионализм, высокий уровень общей и педагогической культуры; позиции как гражданина и интеллигента, мотивация к постоянному совершенствованию образовательного процесса и собственного мастерства являются залогом решения тех непростых задач, которые поставлены перед отечественной системой образования» [6, 18]. В словах А.М. Кондакова дана широкая трактовка содержания профессионализма учителя, включающая личностный, профессиональный и социальный аспекты его педагогической деятельности.

На наш взгляд, она вполне адекватна реализации учителем в практической профессиональной деятельности новой сущности основных категорий педагогики, сформулированных в Законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно-значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

Воспитание – деятельность направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей приобретения опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [10].

Нами не случайно приведены три важнейших категории педагогики, сформулированные с учетом требований к образованию, воспитанию и обучению общества, государства на современном этапе развития в статье 2 нового закона об образовании.

Определение этих основных педагогических понятий, во-первых, в полной мере отражает цели, задачи и содержание, которые должны быть реализованы в образовательном процессе при целенаправленной деятельности учителя с высоким уровнем профессионализма; во-вторых, с учетом духовно-нравственного кризиса современного российского общества, кризиса образования и кризиса воспитания в образовательном процессе на первое место поставлено воспитание; в-третьих, педагогическая деятельность нацелена на социализацию личности обучающихся в процессе воспитания и обучения.

Опираясь на эти теоретико-методологические положения, можно смело говорить о том, что понятие профессионализма педагога в эпоху постиндустриального информационного этапа общества в силу объективных обстоятельств и изменившихся потребностей к нему со стороны общества значительно расширилось, углубилось и обновилось.

В данных условиях невозможно обойти вниманием указанные изменения, а также взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность понятий: «педагогический профессионализм», «педагогическое мастерство», «педагогическое искусство» и «профессионально-педагогическая компетентность». Только на основе глубокого осмысления и единства перечисленных понятий возможны выработка и утверждение профессионального стандарта педагога. А может быть, все эти педагогические понятия в наши дни уже хорошо знакомы учителям и в полной мере совершенствуются ими в практической деятельности?

Мы решили провести небольшой эксперимент путем анкетирования учителей, предложив им дать определение вышеперечисленных нами понятий. Вопрос анкеты был сформулирован так: «Педагогический профессионализм», «профессионально-педагогическое мастерство», «педагогическое искусство», «профессионально-педагогическая компетентность». Дайте, пожалуйста, определение этих понятий и осмыслите в них общее и различие, определите в них системную структуру взаимосвязи». В анкетировании приняли участие 148 учителей – слушателей курсов повышения квалификации Белгородского института развития образования. 44% наших респондентов попытались сформулировать свое определение понятий, однако никто не смог дать более или менее исчерпывающий ответ. 41 % учителей-слушателей выбрали вариант «затрудняюсь ответить».

Чаще всего ответы были близки к следующему варианту: «Пытаюсь осознать эти понятия, сопоставить их, но не могу аргументировать свой ответ, так как не четко представляю их сущность, общее и различное, систему логической взаимосвязи». 15 % респондентов написали, что предложенные понятия тождественны. Более того, в анкетах, где была сделана попытка раскрытия определения данных понятий, встречались, например, такие: «педагогическое мастерство – это стаж педагогической деятельности»; «педагогическое искусство» приравнивалось либо к педагогическому артистизму, либо к педагогическому мастерству. А толкование «профессионально-педагогическая компетентность» вызвало особое затруднение, так как ни в одной анкете не была раскрыта, хотя бы приблизительно, его сущность.

Таким образом, нам пришла мысль обратиться к герменевтике этих понятий, учитывая то, что слабое общее представление о них наносит вред общему уровню профессионализма российского учительского сообщества. Здесь вполне уместно вспомнить мысль выдающегося философа античности Сократа, утверждавшего, что точное, логическое определение понятий – главнейшее условие истинного знания.

Начнем с определения понятия «профессионализм»: 1) качество работника, которое определяет степень владения им содержания труда и средствами решения профессиональных задач; 2) мастерское владение профессией (специальностью), высокая зрелость, ответственность и чувство профессионального долга [2, 264].

«Профессиограмма учителя»: 1) документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям, навыкам, его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки; 2) идеальная модель, образец, эталон, в котором представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель [2, 265].

Профессионализм учителя обусловлен педагогическим мастерством. Педагогическое мастерство, по оценке А.С. Белкина, это 1) высокий уровень овладения педагогической деятельностью, 2) комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие [2, 242].

Высшую степень развития педагогического мастерства учителя демонстрирует его педагогическое искусство.

Данные понятия вливаются в сущность и содержание педагогической компетентности высшей ступени профессионализма педагога XXI века. Этот вывод обосновывается нами следующим образом: профессионализм учителя тесно связан с таким его качеством, как компетентность. «Компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для теоретической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализацией человека» [4, 10].

Профессиональная компетентность – более широкое понятие, включающее в себя практическую (специальную), например, профессионально-педагогическую, социальную,

психологическую, информационную, коммуникативную, экологическую и валеологическую компетентности. Сущность же *педагогической компетентности* такова: это 1) интегративная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессиональную функцию в соответствии с квалификационными стандартами, действующими в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования (повышение квалификации специалистов); 2) единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности; 3) владение учителем необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения; 4) личность учителя как носителя определенных ценностей, идеалов, педагогического сознания [1, 185-186]

Надо отдать должное А.С. Белкину, который так широко, глубоко и многогранно рассматривает данное понятие. С учетом данных теоретических положений в учебном пособии «Педагогика профессионального образования» (под ред. В.А. Сластенина) дается следующее определение профессиональной педагогической компетентности: «это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалистов, отражающих не только уровень знаний, опыта и достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [11, 34]. Понятие «профессионально-педагогическая компетентность» трактуется в соответствии с требованиями новой постиндустриальной информационной эпохи. И.Ф. Ильина еще в конце XX века подробно рассматривала такие его компоненты, как *общекультурный, общеобразовательный и предметный* [7, 90].

А.К. Маркова выделяла в профессионально-педагогической компетентности четыре блока: а) профессиональный, включающий необходимые психологические и педагогические знания; б) профессиональный, включающий объективно необходимые педагогические умения; в) профессиональный, включающий психологические позиции, установки учителя, востребованные от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [8].

Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают такую структуру профессиональной компетентности учителя:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности, в том числе умение оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, иметь навыки самоорганизации;
- компетентность в бытовой сфере с ориентацией на аспекты собственного здоровья, семейного быта и пр.;
- компетентность в сфере культурно-духовной деятельности, включая выбор путей и способов использования свободного времени культурно и духовно обогащающие личность [15].

Интересен подход к рассмотрению содержания понятия профессионально-педагогической компетентности у А.В. Хуторского. Он выделяет и рассматривает образовательную компетентность учителя, состоящую из общекультурных и профессиональных компетенций, и перечисляет их в следующем порядке: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и личностного самосовершенствования.

На наш взгляд, в его концепции профессионально-педагогической компетентности важно отметить данные им характеристики сформированной компетентности, которые включают в себя: *осознанность* (степень понимания), *устойчивость* (наличие факта ее постоянства); *результативность* (выражающуюся в завершенности деятельности);

системность (означающую наличие связи между всеми компонентами); *полнота* (включенность всех компонентов компетентности); *действенность* (целенаправленная произвольная активность); *эмотивность* (наличие отрицательной динамики эмоций) [18].

Итак, нами рассмотрены те основные теоретические положения о профессиональной педагогической компетентности, на которые мы опирались при раскрытии сущности и содержании профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы, исходя из того, что в структурном содержании это понятие включает в себя и педагогический профессионализм, и педагогическое искусство. Кроме того, оно призвано объединить в единое целое качества компетентного педагога - профессионала – профессиональные и социальные качества.

Следовательно, профессиональная компетентность учителя общеобразовательной школы – это интегративное, сложное, многоуровневое и многоаспектное качество, представленное деятельностным единством психолого-педагогических, культурологических, технологических, методических и специальных предметных знаний, общепедагогических и профессионально-творческих исполнительских компетенций, личностных характеристик и ценностных ориентаций, обеспечивающих глубокую теоретическую, эффективную практическую и высокую духовно-нравственную готовность учителя к профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и развитию учащихся.

Такое определение профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы XXI века ничуть не отрицает, а обновляет и углубляет определение роли учителя в воспитании подрастающего поколения, способы ускорения прогресса общественного развития.

Наши выводы о профессиональной компетентности учителя исходят из того, что педагогическая деятельность учителя – не просто профессия, а образ жизни, в котором олицетворяются его высокие личностные качества и глубокие профессионально-педагогические знания, умения и навыки, педагогическое мастерство и искусство, непрерывный процесс активного самосовершенствования, способность к творчеству, педагогический консерватизм и новаторство, творческое умение увлечь за собой других.

Истоки профессионально-педагогической компетентности не строятся на зыбкой почве, а опираются на традиционную педагогическую науку, отражая современные требования общества и государства к учителю. Ведь еще Я.А. Коменский подчеркивал силу воздействия учителя на учеников и его ответственность за результаты воспитания. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, любовно выращивающим растения в саду, учителем и архитектором, который заботливо застраивает все уголки человеческого существования. Он уподобил учителя скульптору, тщательно расписывающему и шлифующему умы людей.

Наконец, он сравнил учителя с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества. Эта же мысль пронизывает и современную педагогику: «учитель – это не только профессия, суть которой дать знания. Это высокая миссия, предназначения которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке» [14, 3].

Таким образом, мы делаем из всего вышесказанного важнейший вывод о том, что идеалом современного учителя является педагог с высоким уровнем развития профессионально-педагогической компетентности. Эти наши мысли возникли не случайно, а в связи с публикацией «Профессионального стандарта педагога». Педагогический стандарт – эталон педагогической деятельности, которым надо овладеть в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности [5, 142]. Детальное знакомство с ним, к сожалению, не приносит удовлетворения. Слишком заформализован, оказанен его текст, технологичен по образцу промышленной деятельности, не выделена специфическая деятельность учителя как организатора и

создателя человековедческой технологии, технологии высокого, тонкого, духовного качества.

В частности, в стандарте раскрыты трудовые, *общепедагогические образовательные функции*, включающие трудовые действия, необходимые умения и знания, а также другие требования по соблюдению правовых, нравственных и этических норм, требования к профессиональной этике; *трудовые функции по воспитательной деятельности*, опять раскрывающие перечень трудовых действий, необходимых умений, знаний и повторение уже перечисленных нами в общеобразовательных функциях других характеристик. Далее идут *трудовые функции по развивающей деятельности* в том же логическом порядке перечисления. По этой же схеме раскрыта и обобщенная трудовая функция педагогической деятельности по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ, завершающихся другими характеристиками: «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики» [12].

И если в разделе «Характеристика обобщенных трудовых функций» трудовые общепедагогические функции по обучению, воспитанию и развитию освещены с позиций долженствования по трудовым действиям, необходимым умениям и необходимым знаниям довольно подробно, то другие характеристики (соблюдение правовых, нравственных, этических норм, требований профессиональной этики лишь перечисляются и не конкретизированы).

Еще К.Д. Ушинский писал, что воспитание должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведования, как бы хитроумно он не был продуман, не может заменить личности для воспитания [17].

Уже в наши дни В.В. Сериков утверждает, что «нет педагогики без педагога... В реальность воплощается не разработанный кем-то или «спущенный сверху» проект, а собственный проект учителя, в котором теория и нормативы преломляются через контекст его собственной позиции. И мы напрасно надеемся, что некая «система», «технология» сработает сама, без подготовленного соответствующим образом педагога [13]. Более того, в модели профессиональной компетентности педагога XXI века С.И. Змеев, Д.И. Иванов, К.Э. Безукладников, В.И. Коваленко, О.П. Маторина, О.А. Соколова и др. выделяют профессионально-педагогические знания, владение способами педагогических действий, личностные качества и ценностные ориентации.

Поэтому, по нашему мнению, Профессиональный стандарт далеко не отражает всех востребованных временем профессионально-педагогических качеств учителя. Более того, есть разные трактовки в определенном понятии «стандарт». Например: «Стандарт – 1) образец, эталон, модель, принимаемая за исходные для сопоставления с ними прочих подобных объектов; 2) нечто шаблонное, трафаретное, не содержащее в себе ничего нового, творческого, оригинального, самобытного» [16, 784]. Именно по образцу второго определения и составлен опубликованный ныне «Профессиональный стандарт педагога».

В нем широко перечислено то, что учитель должен уметь делать, иметь навыки и знания по трудовым функциям обучения, воспитания и развития обучаемых, но не раскрыто главное – его личностные качества, ценностные ориентации и стремление к вершине профессионализма. И как бы вдогонку Профессиональному стандарту можно расценивать опубликованный «Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников, организаций, осуществляющих педагогическую деятельность и рекомендации по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом» [9].

Однако это далеко не окончательное решение проблемы совершенствования «Профессионального стандарта педагога», так как «Модельный кодекс» представляет собой, во-первых, рекомендации по организации мероприятий, направленных на

разработку, принятие и применение кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом, во-вторых, педагогическая этика – отрасль (наука о правилах поведения), изучающая особенности педагогической морали, выясняющая специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, раскрывающая ее функции, специфику содержания принципов и этических категорий, проявляющаяся в практической деятельности, прежде всего, в форме педагогического такта; в-третьих, сущность и содержание педагогической этики является лишь частью тех личностных качеств учителя, далеко не исчерпывающих его личностный арсенал, востребованный в наши дни.

Кодекс, предложенный педагогическому сообществу, представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения, которым рекомендуется руководствоваться педагогическим работникам организаций, осуществляющим педагогическую деятельность не зависимо от занимаемой ими должности.

Целями Кодекса являются:

- установление этических норм и правил поведения педагогических работников для выполнения ими своей профессиональной деятельности;
- содействие укреплению авторитета педагогических работников организации, осуществляющих образовательную деятельность;
- обеспечение единых норм поведения педагогических работников [9].

В перечне принципов, норм и правил поведения в Кодексе раскрывается суть субъект-субъектных отношений педагогов и обучающихся, что, безусловно, является одним из важных составляющих личностных качеств учителя. И даже в совокупности «Профессиональный стандарт педагога» и «Модельный кодекс профессиональной этики педагогического сообщества» далеко полностью не раскрывают модель (образец, эталон) современного учителя общеобразовательной школы, а означают лишь попытку сделать это, далеко не исчерпав всех требований современного профессионального стандарта учителя и воспитателя.

Данный факт произошел потому, что разработчики «Профессионального стандарта педагога» и его заказчик – Министерство образования, по-прежнему далеки от инновационной педагогической науки, стиль работы формализован, оказён.

И, более того, нет еще достаточно четких позиций по трактовке основных категорий педагогики как в педагогической науке, так и отражения их сущности и содержания в «Профессиональном стандарте» и предложенном Кодексе.

Над этими документами придется еще много работать, чтобы они отразили в полной мере профессиональный стандарт педагога в XXI веке, органически включающий личностные, профессиональные и социальные качества, позволяющие учителю начать работать в 2015 году, базирующиеся на профессионализме, воплощающем в себе высокий уровень профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы, позволяющие ему эффективно решать задачу повышения качества воспитания, обучения и развития учащихся в полном соответствии с новым Законом об образовании. Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы о проблемах, мешающих продуктивно решить задачу повышения уровня профессионализма российским педагогическим сообществом:

во-первых, далеко не в полной мере принятый профессиональный стандарт педагога отражает модель, эталон современного учителя, так как включает в себя лишь трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения и знания, но не раскрывает личностные качества педагога и его ценностные ориентации;

во-вторых, между инновационной педагогической наукой конца XX начала XXI вв. и Министерством образования не прослеживается тесной взаимосвязи и их подход к раскрытию профессионализма учителя в педагогике и в профессиональном стандарте обусловлен далеко не адекватными методологическими основами;

в-третьих, даже «Модельный кодекс профессиональной педагогической этики», хотя в определенной степени расширяет содержание профессионального стандарта за счет установления этических норм и правил поведения педагогических работников, далеко не решает проблему личностных качеств педагога в целом;

в-четвертых, их нечеткость формулировок основных педагогических категорий, слабое их знание рядовым педагогическим сообществом в силу недостаточной теоретической разработанности и одностороннего использования в «Профессиональном стандарте педагога» отрицательно сказывается на совершенствовании профессионализма работников образования.

Решение этих проблем будет способствовать более эффективной реализации поставленных перед педагогическим сообществом целей и задач ФГОС на основе инновационной теории и педагогической практики в соответствии с «Законом об образовании в РФ» и сможет стать действительно началом нового, научного обоснованного профессионально-педагогического стандарта.

Литература

1. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-урал. кн. изд-во, – 2004. – 171 с.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике: (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А. С. Белкин, Е. В. Ткачев. – Екатеринбург: Изд-во УрбПУ, 2005. – 208 с.
3. Вершловский, С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 108–115.
4. Ермаков, Д. С. Компетентностный подход в образовании [Текст] / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
6. Кондаков, А. М. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования и подготовка учителя [Текст] / А. М. Кондаков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18–23.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1990. – 117 с.
8. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих педагогическую деятельность и рекомендации по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом. / Министерство образования и науки РФ. Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи от 28 сентября 2012 № 5324 п – п 12
10. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2013 год – М: Эксмо. 2013 – 144 с. (Законы и кодексы) ISB № 978-5-699-63323-4
11. Педагогика профессионального образования / учебное пособие под ред. В.А. Сластенина. – 3 – е изд. – М.: Академия. 2007. – 366 с.
12. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544-н
13. Сериков, В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. 29 – 37.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия. – 2007. – 576 с.
15. Стратегия организации общего образования. Материалы для разработчиков по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
16. Словарь психолога – практика. Состав. С.Ю. Головин – Минск – Харвест, 2001.– 688 с.
17. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Ленинград : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – 655 с.
18. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст] / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М.: 2006. – С. 65 – 79.

Н.Н. Клеменцова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
КГТУ
nadiaklem@list.ru

Компетентность: к проблеме определения понятия

Предпринимается попытка осмысления понятия компетентности как научной и педагогической категории с точки зрения содержания, вкладываемого различными исследователями, путем его сравнения и дифференциации со смежными понятиями.

Ключевые слова: компетентность; компетенция; профессионализм; мастерство; способность

Несмотря на то, что компетентностный подход является одним из приоритетных направлений образовательной политики сегодня, вопрос о сущности его ключевого понятия «компетентность» не теряет своей актуальности. До сих пор не существует общепринятого определения данного понятия, единого представления о его структуре. Не прекращаются споры о соотношении понятий «компетентность», «компетенция», «профессионализм», «мастерство», «способность». Данная статья является попыткой осмыслить понятие компетентности как научной и педагогической категории с точки зрения содержания, вкладываемого исследователями в него и смежные с ним понятия.

Понятия «компетенция» и «компетентность» стали широко употребляться в психолого-педагогической литературе с конца 60-ых годов прошлого века. Именно тогда зарождается компетентностный подход в образовании в зарубежной науке и, чуть позже, в 80-ых годах – в отечественной.

Подчеркнем, что большинство исследований истории становления компетентностного подхода указывают на то, что он начинает формироваться в рамках теории языка. В 1965 г. американский лингвист Н. Хомский использует понятие «компетенция» применительно к трансформационной грамматике. При этом он дифференцирует понятия «компетенция» (competence), понимаемое как знание своего языка говорящим и слушающим, и «употребление» (performance) - реальное использование языка в конкретных ситуациях. Сам Н. Хомский поясняет, что данное противопоставление связано с противопоставлением языка и речи, идущее от Ф. де Соссюра [22, 10].

И.А. Зимняя, подчеркивая, что именно в 60-ых годах было заложено понимание рассматриваемых и сегодня различий между компетенцией и компетентностью, отмечает, что «употребление» по Н. Хомскому является актуальным проявлением потенциального, т.е. компетенции, а потому связано с мышлением говорящего, его реакцией на использование языка, навыками, опытом [8, 13]. 60-ые – 70-ые годы И.А. Зимняя называет первым этапом становления компетентностного подхода в образовании из трех выделяемых ею.

Е.Н. Захарова выделяет пять этапов в этом процессе, начиная отсчет истории становления компетентностного подхода с XIX века – с того времени, когда организация труда начала базироваться на освоении профессиональной деятельности, и как результат дифференциации понятий «квалификация» и «компетенция» [7]. С.В. Фролова и М.А. Фролова усматривают четыре этапа в развитии компетентностного подхода, связывая последний с введением понятия «компетентность» в содержание федеральных государственных образовательных стандартов в 2001 году и официальным принятием бинарной классификацией компетенций на общие и профессиональные [21].

Для нас же существенным представляется подчеркнуть, что изучение литературы, соответствующей выделяемым этапам становления понятия

компетенция/компетентность как научной и педагогической категории – вне зависимости от выделяемого числа этих этапов – свидетельствует о постепенном изменении в модальности ее рассмотрения. В результате происходит переход от понимания компетентности как возможного объекта приложения педагогических усилий – на ранних этапах ее рассмотрения – к трактовке ее в качестве желательного результата образовательной деятельности и, наконец, к признанию компетентности тем сложным личностным образованием, которое подлежит обязательному формированию в рамках современной стратегии модернизации содержания образования.

Развитие представлений о существовании компетентностного подхода в образовании сопровождается постоянной дискуссией в отношении основных для данного подхода понятий: «компетенция» и «компетентность».

Несмотря на то, что сама возможность применения компетентностного подхода к образованию во многом предопределена дифференцированным использованием понятий «компетенция» и «компетентность» еще Н. Хомским, для большинства современных зарубежных исследований характерно отождествление этих понятий. И.А. Зимняя, отмечая аналогичный подход среди некоторых отечественных исследователей, объясняет это их стремлением подчеркнуть практический характер компетенций и, соответственно, практическую направленность компетентностного подхода в образовании [8, 12]. Сама же И.А. Зимняя, как и большинство российских исследователей, ратует за дифференцированное использование этих понятий.

Рассматривая компетентность как актуальное проявление потенциального, т.е. компетенции, И.А. Зимняя подчеркивает, что компетентностный подход в образовании основан на понятии «компетентность» (а не «компетенция»), включающем собственно личные качества обучаемого, в связи с чем и характеризуется усилением как прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса [8, 17].

Представляется, что именно в плоскости «потенциальное – актуальное» сегодня чаще всего рассматриваются эти важнейшие для современной педагогики категории. Так, например, О.В. Ядрышникова в своем диссертационном исследовании, посвященном изучению актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций, указывает, что сущность изучаемого ею понятия состоит «в переводе компетенций из потенциальной совокупности требований общества и государства в компетентность, в актуальное и значимое для настоящего момента профессиональное достояние педагога» [30]. О.А. Черепанова, изучающая эффективные пути повышения квалификации педагогов дополнительного образования, утверждает, что показателем актуализации компетенций выступает «приращение уровня компетентности», выражающееся в степени освоения теоретических и практических составляющих соответствующих компетенций [26].

Осознавая сложный, комплексный характер компетентности, в своих работах исследователи трактуют ее не только как меру освоения компетенции, как владение компетенцией, но и как совокупность компетенций. Так, например, С.Ш. Чернова под компетентностью понимает «характеристику личности, означающую обладание совокупностью определенных компетенций».

Компетенция же рассматривается как единство знаний, опыта, способности действовать и навыков поведения, определяемых ситуацией [26]. При этом исследователи, стоящие на позиции дифференциации компетенции и компетентности по принципу «часть – целое», тем не менее подчеркивают, что компетентность нельзя сводить к простой сумме компетенций, т.к. она является проявлением их синергетического эффекта, интегральным свойством личности, включая ее индивидуальные психологические особенности (Е.Н. Борисенко, О.П. Мелехова).

Аналогичный эффект можно предположить и при рассмотрении компетентности как результата актуализации компетенции. Исследователи приходят к выводу о том, что

компетентность не может быть лишь демонстрацией потенциальной компетенции: данные понятия представляются неравнозначными и по объему, и по структуре. При этом отмечается существование общей основы рассматриваемых понятий, вследствие чего компетенции и компетентности не могут ни формироваться, ни развиваться независимо друг от друга.

Как бы не представляли компетентность различные исследователи – как актуальное проявление компетенции (И.А. Зимняя), как совокупность умений (В.А. Сластенин), как владение знаниями и умениями (В.С. Безрукова), как уровень умений личности (В.А. Демин), как способ существования знания, умений и образованности (В.В. Сериков), как выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем (Э.Ф. Зеер), как способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев), как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (О.П. Цариценцева) и т.д. – большинство из них указывают на связь компетентности человека с определенной областью его деятельности. Подчеркивается, что компетентность проявляет себя в деятельности и имеет решающее значение для достижения в ней успеха.

По определению Б.Ю. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [29]. В.Д. Шадриков, говоря о разности понятий «компетенция» и «компетентность», последнюю относит к субъекту деятельности, т.к. компетентность для него – «приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи». При этом компетенции относятся им к собственно деятельности и рассматриваются в качестве функциональных задач, связанных с деятельностью и успешно кем-то решаемых [27].

О признании деятельностной сущности компетентности, ее практической направленности, приобретаемой в результате присвоения компетенций, свидетельствуют определения компетентности с привлечением таких категорий как «способность», «готовность» или «владение». Так, Джон Равен еще в 1984 году в своей программной работе «Компетентность в современном обществе» пишет о компетентностях как о «мотивированных способностях», проявляющихся в личностно значимой для субъекта деятельности [15, 258]. А.В. Хуторской, для которого компетенция – это совокупность качеств, требуемых для функционирования в конкретной области деятельности, понимает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [23, 36]. Для Ю.Г. Татур за понятием компетентности стоит способность личности реализовать свой потенциал [20].

Связь компетенций и компетентности с определенным видом деятельности во многом объясняет их разнообразие. На этот факт обращает внимание И.С. Аврамкова, утверждая, что «компетенций может существовать столько же, сколько и видов деятельности человека во всем их бесчисленном множестве и разнообразии» [1, 145]. Соответственно и основания для классификации компетентностей часто определяются факторами реализующих их деятельностей. Г. Селевко указывает, что классификации компетентностей всегда адекватны классификации деятельностей, и поэтому в самом общем виде выделяет трудовую, коммуникативную, учебную и игровую компетентности. [17].

Представляется, что наиболее комплексная классификация компетентностей, осуществленная на основе категории деятельности, предпринята И.А. Зимней. Она выделяет три группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [8, 23].

Понятие деятельности оказывается принципиальным для определения не только компетентности, но и уровня ее сформированности, определяющего, в свою очередь, эффективность протекания деятельности. Применительно к образованию такое понимание хорошо согласуется с представлением об уровне усвоения содержания обучения и постепенном восхождении обучающегося по «индивидуальным образовательным траекториям» (Ср. с представлением об уровнях усвоения деятельности).

В своих рассуждениях о формировании сугубо профессиональных компетентностей некоторые исследователи, противопоставляя образовательную и профессиональную деятельность, отказывают первой в возможности формирования достаточно продвинутого уровня владения компетентностью. Показательной в этом отношении представляется позиция А.И. Субетто, который, рассматривая компетенцию как потенциальное качество обучающегося, актуализируемое в образовательном процессе, тем не менее подчеркивает, что данная актуализация носит неполный характер, т.к. не заменяет полностью будущую профессиональную деятельность выпускника. Поэтому, с его точки зрения, получаемый выпускником в процессе обучения комплекс компетенций корректнее лишь условно считать компетентностью (компетентностью начального уровня), тогда как реальная компетентность относится к категории актуального качества и формируется лишь по мере накопления профессионального опыта [19].

Вне зависимости от оснований выделения уровней сформированности компетентностей разными исследователями, компетентность представляется ими в качестве динамической сущности, которая постоянно изменяется вместе с изменением мира и изменением требований к «успешному взрослому» (А.Н. Саврасова), в случае специально организованного обучения и при выполнении определенных условий (Л.А. Петровская), вследствие приобретенного опыта (В.А. Мартынова) и реализации мотивации на самообразовательную деятельность (В.В. Морозова). Для А.И. Субетто компетентность – это «динамическое качество человека-профессионала, которое “движется” от начального уровня, заложенного в системе высшего профессионального образования, к мастерству как высшей форме компетентности» [19, 32].

Обратим внимание на то, что в последнем из приведенных определений компетентность соотносится с понятием «профессионализм», а уровень развития компетентности рассматривается как величина, предопределяющая мастерство. Поскольку данные величины оказываются сопоставимыми категориями во многих исследованиях, отметим, что у понятий «компетентность» и «профессионализм» выявлено много общего, что позволяет некоторым исследователям рассматривать их в качестве синонимичных. Так, например, для А.К. Марковой компетентность – это «обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции», а профессионализм – это «набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда» [12, 31]. Р.В. Овчарова определяет компетентность как мастерство, причем не столько в смысле исполнения, сколько в смысле способности организовать решение проблем, относящихся к виду деятельности, в которой человек компетентен [14].

Тем не менее, большинство исследователей разводят данные понятия, указывая, что профессионализм – это умение, которое начинает создаваться на основе компетентности, а мастерство – это высший уровень развития профессионализма, позволяющий достичь вершин в профессиональной деятельности. В связи с этим некоторые исследователи подчеркивают, что понятие «компетентность» следует использовать применительно к высшему образованию, однако оно не должно привлекаться для описания конечного результата формирования будущего специалиста. Компетентность представляется этапом движения специалиста к профессионализму и профессиональному мастерству (Ф.И. Собянин, С.Г. Дудкина). Впрочем, для большинства исследователей сегодня компетентность – это, прежде всего, именно результативный компонент образовательной деятельности (Б.С. Гершунский).

Мы полагаем, что понятие профессионализма представляет самостоятельную проблему, а компетентность, стоящая у его истоков – это, прежде всего, чисто профессиональная компетентность. Обстоятельство, которое обращает на себя наше внимание, это то, что при рассмотрении взаимосвязанных понятий «компетентность», «профессионализм» и «мастерство» уровневая характеристика распространяется на описание не только последовательности этапов перехода от одного явления к другому (компетентность → профессионализм → мастерство), но и степени сформированности каждой из этих сущностей. При этом в качестве неперемного показателя уровня сформированности не только компетентности, но и профессионализма и мастерства, выступает способность к самообразованию.

Например, по мнению Б.С. Гершунского, любая профессиональная компетентность определяется, прежде всего, уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию [4]. М.Л. Князева рассматривает самообразование не только как самостоятельное овладение знаниями, но и как строительство, созидание собственной личности, в процессе которого эта личность не столько приобретает конкретное знание, сколько впитывает всю человеческую культуру [11].

Исследователи указывают, что действия в области саморазвития, самосовершенствования и самореализации, в свою очередь, также требуют определенной компетентности (И.С. Аврамкова). Данная компетентность, называемая самообразовательной, определяется как личностно-профессиональное качество специалиста, его способность к самостоятельной организации своей познавательной деятельности с целью непрерывного саморазвития профессиональных и общекультурных качеств и самосовершенствования (М.И. Поднебесова).

Отмечается, что только самообразование, самодвижение личности является условием перехода компетентности в профессионализм, так как ни один вуз не может дать всех знаний, умений и навыков, которые понадобятся выпускнику в дальнейшей работе.

Очевидно, что еще одним понятием, смежным с понятием «компетентность», является понятие «способность», т.к. многие исследователи рассматривают компетентность именно как способность к решению задач в определенной области деятельности. Понятие «способность» чаще оказывается в фокусе внимания психологических исследований и определяется как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящихся к ним. В данных исследованиях подчеркивается, что способности имеют отношение к успешности выполнения определенной деятельности (Б.И. Теплов). Проблема способностей связывается с проблемой развития (С.Л. Рубинштейн).

Исследователи указывают на необходимость дифференциации понятий «способность» и «компетентность». М.К. Кабардов и Е.В. Арцишевская пишут о том, что описание данных понятий с динамической стороны, с привлечением дополнительного понятия «обучаемость», могло бы иметь следующий вид: способность – это обучаемость, а компетентность – обученность. Говоря о способности, они, таким образом, вводят оценочный критерий: это «потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции». Под компетентностью ими подразумеваются характеристики поведения, доминирующие формы активности личности и сформированность соответствующих навыков и умений [9, 37].

Попутно отметим, что понятие обученности, свидетельствующее о степени сформированности соответствующей компетенции, приобретает особую актуальность при разработке системы оценивания результатов образовательной деятельности, т.к.

выделение уровней обученности сегодня рассматривается в качестве основного достоверного показателя качества образования. В свою очередь, сама обученность сегодня представляется уровнем профессиональной компетентности наряду с профессиональной подготовленностью и профессиональным опытом (Н.Л. Жмакина, Е.Г. Комолова).

Кроме того, исследователи пишут о том, что обученность отражает способность оперировать знаниями, умениями и навыками для решения теоретических и практических задач (С.И. Архангельский). Это позволяет утверждать то, что процесс повышения уровня обученности происходит, главным образом, за счет наращивания усвоенных знаний, умений и навыков, а дидактической основой определения степени обученности является оценка качества усвоения знаний, умений и навыков (С.Д. Редькина).

Таким образом, изучение понятия компетентности с точки зрения содержания, вкладываемого в него различными исследователями, и с точки зрения его дифференциации со смежными понятиями с неизбежностью приводит к рассмотрению данного явления в соотношении с понятиями «знания», «умения», «навыки» (ЗУН). Большинство исследователей, указывая на близость рассматриваемых понятий, тем не менее не ограничиваются определением компетентности как совокупности ЗУНов, необходимых для успешного выполнения деятельности. Рассматривая ЗУНы в качестве необходимого условия и ресурса для формирования компетентности, они, как минимум, указывают, что в случае компетентности речь идет о качестве владения ЗУНами (Н.Н. Кеппер).

Для одних исследователей компетентность представляет совокупность знаний, умений и опыта, отраженных в теоретико-прикладной подготовленности, к их реализации в деятельности (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). Для других – это владение знаниями, умениями и навыками, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения (В.С. Безрукова). Третьи полагают, что компетентность характеризуется способностью личности не только использовать полученные знания, умения и навыки, но и создавать новые смыслы в процессе непрерывного личностного самосовершенствования (Т.Е. Исаева). Л.И. Митина, рассуждая о педагогической компетентности, включает в нее, помимо ЗУНов, способы и приемы реализации их в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Это позволяет исследователю в структуре исследуемой компетентности конкурентоспособной личности выделить две подструктуры, одна из которых – деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности), а другая – коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения) [13].

Таким образом, ЗУНы – это не единственная, но очень важная составляющая компетентности. Кроме того, как свидетельствуют приведенные выше определения ряда смежных с компетентностью понятий, присутствие ЗУНов в их характеристике оказывается также значимым: ни профессионализм, ни мастерство невозможны без овладения определенной суммой ЗУНов. Это дает возможность утверждать, что понятие ЗУНов оказывается связующим качеством в последовательности рассматриваемых понятий. Оно как бы «прошивает» эти смежные, переходящие друг в друга сущности, позволяя в процессе постепенного наращивания компетентности (как актуализации компетенций) усмотреть определенные этапы становления профессионального роста специалиста и связать их определение с оценкой уровня сформированности ЗУНов.

Успешность формирования ЗУНов во многом предопределена способностью, обеспечивающей качество (легкость и быстроту) усвоения ЗУНов. Принципиальным для реализации компетентности оказывается также сама способность применять эти ЗУНы, что отражается в определении компетентности исследователями. Приведем несколько типичных в этом смысле определений, помимо упомянутых выше и принадлежащих Дж. Равену, Ю.Г. Татур, Т.Е. Исаевой.

Н.А. Гришанова определяет компетентность как «способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт) для успешной творческой деятельности» [6]. По

мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальнея, компетентность — это способность действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом) речь идет об опыте самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [28, 85]. Достаточно распространенным является взгляд на компетентность как на меру освоения компетенции, рассматриваемой, в свою очередь, как способность установить связь между «знанием – умением» и ситуацией, способность реализовать знания и умения в конкретной ситуации (М.Г. Романцова, М.Ю. Ледванова).

Акмеологический словарь также определяет компетентность как способность к интеграции знаний и навыков, способов их использования в условиях изменяющихся требований внешней среды. При этом из выделяемых видов компетентности особо подчеркивается значимость профессиональной компетентности, связанной с достижением высшего уровня профессионализма в разных видах деятельности. Принципиальным признается и понимание личностных механизмов достижения компетентности как единства не только определенного ценностно-мотивационного развития личности, но и ее профессионального мастерства, а также способности к самореализации, т.е. объективации своих способностей в реальной действительности, в общении [2].

Отметим, что в аналогичном контексте некоторые исследователи говорят не о способности, а о готовности включиться в определенную деятельность, подчеркивая роль мотивационного аспекта компетентности. Так, И.А. Зимняя пишет о готовности к проявлению личностного свойства в деятельности, в поведении личности как о характеристике его компетентности [8]. Исследователями отмечается, что с точки зрения достижения конкретного результата важна не столько способность применять знания, умения и опыт, сколько степень готовности к осуществлению деятельности. Ее определяют знания, умения, опыт, а также ответственность, самостоятельность, т.е. не только профессиональные, но и личностные качества специалиста.

Другие исследователи предпочитают использовать понятия «способность» и «готовность» вместе, как однопорядковые, понимая компетентность как способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте. Для многих именно здесь лежит водораздел между компетенцией и компетентностью: если для компетенции характерно наличие знаний и умений, то компетентность характеризуется возможностью (способностью, готовностью) применять эти знания и умения. Компетентный человек действует со знанием дела, самостоятельно и эффективно, используя приобретенные навыки в определенной области деятельности. Неслучайно профессиональную компетентность В.И. Байденко определяет как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [3].

Вопросы самооценки результатов своей деятельности, равно как и ее эффективности и последствий, относят нас к необходимости учета еще одного аспекта существования компетентности, связанного с личностными характеристиками ее носителя. Поскольку компетентность сегодня рассматривается свойством личности, ее интегральной характеристикой, содержательное наполнение компетентности – как определенной степени освоения компетенции – будет всегда предопределено характеристиками осваивающей ее личности.

Исследователями указывается, что компетентность – это не просто обладание определенной компетенцией, но и ряд личностных качеств человека (О.М. Атласова), это постоянное стремление личности к их обновлению и использованию в разнообразных условиях, т.е. владение оперативными знаниями, гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее эффективное решение [24, 4].

С.А. Карасева и С.А. Хазова, предпринявшие анализ феномена компетентности с учетом существования двух сфер – внешней (области предметной деятельности) и внутренней (свойств личности, задаваемых внешней областью) – утверждают, что лишь

часть исследователей включают личностные качества, отношения и установки непосредственно в структуру компетентности (В.И. Байденко, Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский и др.). Авторы отмечают, что большинство предпочитают писать о существовании различных аспектов содержания компетентности: интеллектуально-когнитивном и операционально-поведенческом (Н.А. Гришаева, В.А. Исаев, Ю.Г. Татур и др.) [10]. Впрочем, о том, что одни компоненты компетентности относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, а также о том, что данные компоненты могут в определенной степени заменять друг друга как составляющие эффективного поведения, писал еще Дж. Равен [15, 253].

Достаточно часто исследователи пишут о том, что, помимо знаний, умений и навыков, а также способностей, в частности способностей использовать эти ЗУНы, компетентность во многом определяется направленностью этой личности (ее мотивацией, ценностными ориентирами). Так, например, А.И. Савенков в понятие компетентности включает, помимо знаний и их организации, умений и навыков их исполнения – интеллектуально-творческий потенциал личности, ее ориентацию на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к действительности [16].

А.В. Хуторской, рассуждая о различии между компетенцией и компетентностью, не отказывает в присутствии личностного начала обоим понятиям. Знания, умения, навыки, способы деятельности он рассматривает как качества личности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов и являющиеся необходимыми для продуктивного действия по отношению к ним. Компетентность же, как степень присвоения компетенции, т.е. обладание соответствующей компетенцией, включает личностное отношение человека к ней и предмету деятельности [23, 63].

Знаменательно, что о личностном характере содержательного наполнения компетентности пишут исследователи, занимающиеся изучением ее профессионального вида. Они говорят об обязательном присутствии личностных качеств специалиста в профессиональной компетентности, которая, таким образом, отражает не только его знания, умения и опыт, необходимые для выполнения профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности (А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков). А.К. Маркова среди видов профессиональной компетентности выделяет личностную (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации личности) и индивидуальную (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, умение рационально организовать свой труд) [12].

Психологи делают акцент на индивидуально-психологические и личностные качества человека как факторы, определяющие его компетентность, указывая, что успешности развития последней можно добиться воздействием на эти факторы. О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, основоположники педагогики индивидуальности, подчеркивают, что неперенным условием становления компетентности обучаемого является развитие всех семи сфер психики человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и саморегуляции [5].

Лингвисты рассматривают понятие компетентности, прежде всего, в связи с понятием языковой личности. В отношении исследуемой ими коммуникативной компетентности указывается, что в речевой деятельности проявляется как индивидуальность личности, связанная с ее самореализацией, так и ее социальная сторона, предопределенная опытом социального взаимодействия (Н.Е. Пивонова). Социологи подчеркивают, что качества личности предопределяются и приобретаются, прежде всего, благодаря ее включенности в социальные отношения. Соответственно понятие компетентности определяется ими как фундаментальные способности (подразумеваемое знание и т.д.), которые проявляются «социальными акторами - квалифицированными участниками социальных контекстов» [18].

Акцент на актуализацию компетенций, относящихся к человеку как личности и к ее взаимодействию с другими людьми, приводит исследователей к необходимости выделить такой компонент компетентности как социально-личностный. Речь идет о таких личностных качествах, как обучаемость, самостоятельность, самоконтроль, потребность в актуализации личного потенциала, толерантность, гуманность, общая культура, а также о компетенциях, как минимум: личностной, коммуникативной и информационной (Е.Н. Сартакова). Социально-личностные компетентности чаще всего относятся к ключевым, базовым компетентностям, выражающим соответствие социально-личностных особенностей человека общим требованиям и возможностям, предъявляемым современной окружающей средой. Вследствие этого овладение данными компетентностями позволяет эффективно решать проблемы не только учебных, но и жизненных, профессиональных, социальных ситуаций.

Рассуждая об этих «сильных сторонах личности», исследователи называют их «личностными ресурсами», подчеркивая их ценность в определенном социальном окружении (Е.Ю. Кожевникова), указывают, что личностный ресурс может пребывать в двух состояниях – потенциальном и актуальном (Т.Г. Пушкарева). Последнее состояние приводит к личностному результату, доступному только компетентному человеку. В этой связи компетентность рассматривается в качестве посредника, «моста» между личностными ресурсами и личностными результатами.

Отметим в этой связи, что определение компетентности как результата актуализации некоего потенциала – компетенции – подтверждается не только актуализацией социальных характеристик и личностных ресурсов человека. Не менее принципиальной в этой связи представляется и сама способность человека действовать в реальной ситуации. Как уже отмечалось выше, компетентность может рассматриваться как характеристика человека в момент его включения в определенную деятельность. Поскольку же любое действие также имеет два аспекта – ресурсный и продуктивный (В.А. Метаева), то и здесь компетентность оказывается «ответственной» за превращение ресурса (потенциала) в продукт (результат).

Думается, что уже этого, краткого обзора наиболее типичных подходов к определению компетентности достаточно, чтобы осознать многомерность и неоднозначность данного понятия, равно как и невозможность отразить его в едином определении. Одним из наиболее удачных и емких определений, объединяющим в себе наиболее существенные элементы компетентности и обозначающим взаимосвязь между ними, является, с нашей точки зрения, определение Ю.Г. Татур. Под компетентностью исследователь понимает «интегральное свойство личности, характеризующее ее способность реализовать свой потенциал (знания, умения, навыки, опыт, социально-личностные качества) для успешной деятельности в определенной области» [20].

Нам также представляется принципиальным выделить наиболее существенные признаки компетентности, признаваемые большинством исследователей. К ним, с нашей точки зрения, можно отнести следующие:

- компетентность имеет деятельностный характер, поскольку приобретает, проявляется и развивается в деятельности;
- компетентность динамична, поскольку находится в состоянии постоянного изменения;
- компетентность характеризуется определенным уровнем сформированности, поскольку всегда предполагает определенный уровень умений личности, уровень обученности, уровень освоения компетенции;
- компетентность ориентирована на будущее, поскольку связана с мотивацией на непрерывную деятельность по самообразованию.

Учет данных характеристик в принимаемом нами подходе к определению компетентности позволяет представить ее графически – в виде тетраэдра (рис. 1).

Основание тетраэдра

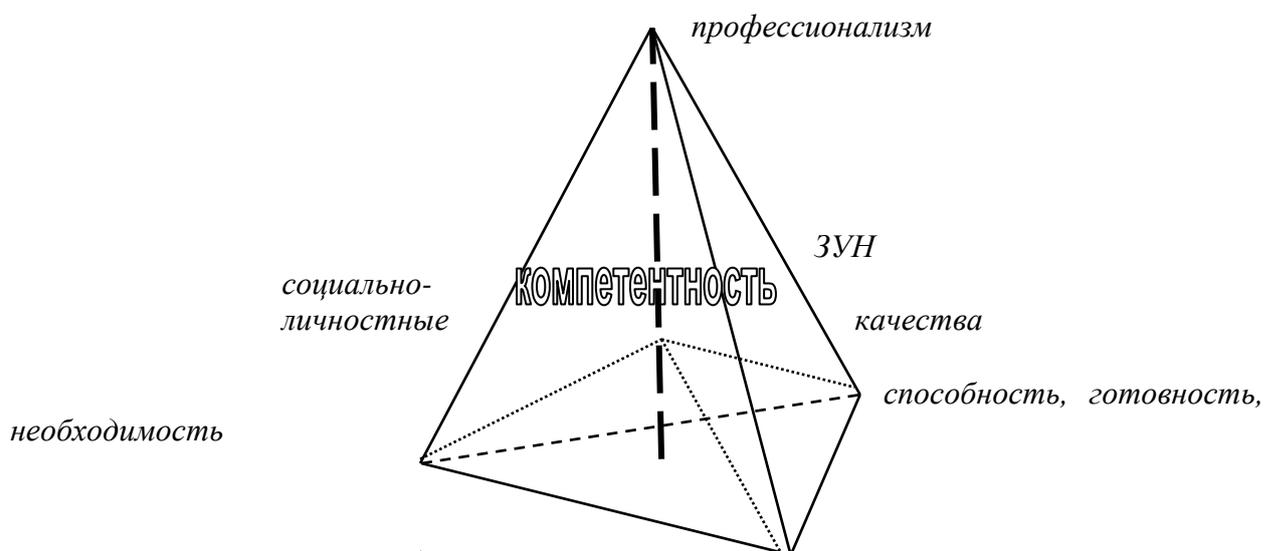


Рис. 1

символизирует деятельностную основу компетентности.

Вершины основания указывают на актуализируемые личностью знания, умения, навыки, а также на способность их использовать в конкретной ситуации и на социально-личностные качества человека, принципиальные для формирования его компетентности и, следовательно, значимые для успешной деятельности в определенной области.

Идею динамичности и уровневости в развитии компетентности отражает перпендикуляр, опущенный из вершины тетраэдра. Точка его пересечения с основанием указывает на компетентность как некую квалификационную характеристику личности, взятую «в момент ее включения в деятельность». Данную точку можно трактовать и как минимум компетентности, необходимый для выполнения задания. Верхняя точка перпендикуляра, вершина тетраэдра, указывает на направление развития компетентности – профессионализм. Каждая отдельная точка на этом перпендикуляре – вертикали развития компетентности – соответствует определенному уровню ее сформированности, указывая на актуальное состояние «личностного ресурса», на личностный результат компетентного человека.

Думается, что такое представление компетентности, как определенной вехи «вертикального роста» в «самодвижении личности», позволяет лучше понять слова М.А. Чошанова о том, что «место компетентности – между исполнительностью и совершенством» [24]. При этом непременным условием передвижения личности по «вертикали профессионализма» по направлению к мастерству является самообразование.

Таким образом, понятие компетентности, будучи многомерным и емким образованием, оказывается сопоставимым с целым рядом смежных ему понятий. Сравнительное рассмотрение данных понятий не только подчеркивает особые характеристики компетентности и способствует более глубокому пониманию ее сущности, но и во многом объясняет причины востребованности компетентностного подхода в качестве ведущей образовательной парадигмы.

Литература

1. Аврамкова И.С. Понятие «компетенция» в современной теории и практике преподавания музыки//Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Вып. № 136. 2010. с. 144-153.
2. Акмеологический словарь/Под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998. 605 с.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. - Калининград: Калининградский гос. ун-т, 2000. 572 с.
6. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика./Под науч. ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.
7. Захарова Е.Н. О компетентностном подходе в образовательной деятельности//Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. с. 32-40.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
9. Кабаров М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций//Вопросы психологии. № 1. 1996. с. 34-49.
10. Карасева С.А., Хазова С.А. Самопрезентационная компетентность современного конкурентноспособного специалиста//Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. № 4. 2012. с. 55-64.
11. Князева М.Л. Ключ к самопознанию. М.: Молодая гвардия, 1990. – 255 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 254 с.
13. Митина Л. М. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 512 с.
14. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М: ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.
15. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
16. Савенков А.И. Потенциал личности//Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. Вып. 5(24). 2005. с. 107-110.
17. Селевко Г. Компетентности и их классификации. Режим доступа: matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT
18. Социологический словарь: Большой толковый социологический словарь терминов он лайн. Режим доступа: www.OnlineDics.ru
19. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. –М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006 – 72с.
20. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур //Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 10-13.
21. Фролова С.В., Фролова М.А. Компетентностный подход в образовании: основные этапы становления и тенденции изменений в профессиональном образовании. Режим доступа: rudocs.exdat.com/docs/index-29211.html
22. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса/пер. с англ. яз. М.: Изд-во МГУ, 1972. 237 с.
23. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов.- М.: Просвещение, 2006.304с.
24. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. 160 с.
25. Черепанова О.А. Актуализация ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
26. Чернова С.Ш. Цит. по: Шищенко Е. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов технических специальностей на основе интеграции электротехнических дисциплин (На примере железнодорожного техникума) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005.
27. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности//Вестник Ярославского гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер. Психология. 2006. № 1. с. 15-21.
28. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. — М.: Педагогическое общество России, 1998. 320 с.
29. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения//Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. с. 22-29.
30. Ядрышников О.В. Актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Салихард, 2011

Е.В. Цалко
преподаватель
Южно-Уральский государственный
институт искусств им. П.И. Чайковского
г. Челябинск
elenazalko@mail.ru

Историография формирования прогностической компетенции у будущих работников культуры и искусства

Представлены результаты исследования проблемы формирования прогностической компетенции у будущих работников культуры и искусства

Ключевые слова: историография; прогностическая компетенция; компетенция; педагогическое прогнозирование

Для того чтобы провести научный анализ изучаемой проблемы, необходимо построить ее историографию. Под историографией научной проблемы понимается хронологически полная и систематизированная совокупность сведений о развитии заявленной проблемы [13]. Изучение развития исторического знания предполагает:

- определение этапов исторического становления проблемы;
- конкретизацию исследуемой проблемы на каждом этапе;
- характеристику содержания каждого этапа с указанием наиболее значимых результатов;
- выделение на каждом этапе предпосылок.

Под предпосылками становления проблемы мы будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте [Там же].

С учетом выше изложенного, перейдем к представленной нами проблеме.

В соответствии с характеристикой профессиональной деятельности выпускникам вуза культуры и искусства, помимо обязательной творческо-исполнительской, будущему работнику культуры и искусства необходимо научиться вести также педагогическую деятельность.

В проведенном нами ранее исследовании [12] работники культуры и искусства связывают такие качества как результативность, эффективность, мастерство специалиста, с умением прогнозировать. Большая часть экспертов утверждает, что невозможно качественно подготовить специалиста, не прогнозируя качества его деятельности. Прогнозировать – значит делать прогноз, давать вероятностное суждение о будущем состоянии объекта исследования.

Прогностическая компетенция представляет собой отдельный вид компетенции личности, которую определяют [7] как результат образования (общего, профессионального), при котором уровень подготовленности обучаемого (школьника, студента, будущего специалиста) к жизни и деятельности в обществе, его знания, умения, навыки прогнозирования, качества деятельности, позволяют демонстрировать действия по адекватному целеполаганию, планированию, программированию, проектированию нужных обучаемому видов деятельности; владеть знаниями процесса прогнозирования, умениями и навыками отбора информации, ее логической переработки, анализа, определения тенденций ее изменения; развить способности понимания своих

склонностей, возможностей, путей их совершенствования, которые определяют успешность личности в социуме.

Цель данной работы – представить историографию формирования прогностической компетенции будущих работников культуры и искусств.

Ограничиваясь периодом введения в научный аппарат категорий «прогностическая компетенция», с одной стороны, и сегодняшним днем, выделим периоды становления прогностической компетенции будущих работников культуры и искусства.

I этап истории развития прогностической компетенции будущих работников культуры и искусств (с конца 80-х до первой половины 90-х гг. XX в.) характеризуется: 1) реформированием системы высшего профессионального образования; 2) внедрением компетентностного подхода в теорию и практику образования за рубежом; 3) становлением педагогического прогнозирования. По отношению к заявленной проблеме данный период можно охарактеризовать как подготовительный. Прогностическая компетенция еще не рассматривается в научных исследованиях, ее формирование не ставится в профессиональном образовании как задача. Тем не менее можно выделить следующие предпосылки данного этапа.

Социально-педагогические предпосылки. В рассматриваемый период в России существует единая система народного образования, которая обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку граждан. Вузы (по отраслевому принципу) готовят специалистов высшей квалификации, а так же являются центрами исследовательской работы и подготовки научных кадров. Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 года выделяет федеральные и национально-региональные образовательные государственные стандарты.

Теоретико-методологические предпосылки. С 1984 года готовится массовая информатизация образования. Широко распространяется программированный метод обучения. Потенциал информационных технологий используют для формирования умения разрабатывать стратегию поиска решений учебных и практических задач, прогнозировать результаты принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, предметов, явлений, взаимосвязей между ними [1].

Практические предпосылки. Главной чертой и проблемой школы конца XX века [4] является направленность на репродуктивное воспроизведение полученных учениками знаний. Обучаемые затрудняются интегрировать знания, применять их для получения новых, не могут объяснить явления, происходящие в мире, пассивны в самостоятельном поиске знаний и творчестве [Там же, с. 563]. Школы ориентируются на личностно-развивающее обучение. На данный момент существует ряд концепций: системного обучения (Л.В. Занков), содержательного обучения (В.В. Давыдов), проблемного обучения (Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкин и др.), концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и др.

Содержание периода. На основе анализа работ (Дж. Равен, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.), период 1970 – середина 1990г. характеризуется как время становление компетентностного подхода в образовании. В качестве цели профессионального образования при реализации данного подхода выступает формирование компетентного специалиста.

Одновременно в России закладывается научный фундамент педагогического прогнозирования. Выделяются четыре типа прогнозирования в области образования: социально-педагогическое (И.В.Бестужев-Лада), теоретико-методологическое (Б.С.Гершунский), опытно-экспериментальное (Э.Г.Костяшкин), личностно-ориентированное (А.М.Гендин) [7]. На стыке наук социологии, педагогики, психологии и математики рождается самостоятельное направление прогнозирования – педагогическое. Педагогическим прогнозированием называют специально организованное междисциплинарное исследование, которое должно проводиться непрерывно, систематически, в целях получения непрерывно обновляющейся информации о развитии

как внешней социально-экономической, научно-технической и производственной сферы, так и конкретных профессионально ориентированных образовательных систем [2]. Оно строится всецело на диагностических данных, поэтому рассматривается как продолжение педагогической диагностики [3].

Вопросы педагогического прогнозирования рассматривают Ю.К.Бабанский, А.А.Вербицкий, В.В. Давыдов, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, В.И. Загвязинский и др. В 1984 году М. Родригес, А. Фортуна представляют диссертационное исследование о развитии у студентов педвуза умения прогнозировать педагогические явления. В отечественной науке так же ведется разработка проблем творчества Л.С. Выготским, А.М. Матюшкиным, Я.А. Пономаревым, В.С. Ротенбергом и др. Важными показателями творческой одаренности, по мнению этих ученых, являются способности к оценке и способность к предвосхищению, прогнозированию, предвидению каждого последующего шага решения и его последствий [6].

Таким образом, итогом первого этапа является:

- 1) возникновение в образовании предпосылок для развития компетентностного подхода, появление первых классификаций компетенций;
- 2) появление и развитие педагогического прогнозирования;
- 3) понимание необходимости подготовки специалистов, выполняющих педагогические функции, применяющих в профессиональной деятельности прогностические умения.

Таким образом, этап подготовил почву для возникновения понятия прогностической компетенции, появления первых исследований прогностической компетенции и ее формирования.

II этап истории развития прогностической компетенции будущих работников культуры и искусств (вторая половина 90-х гг. – до 2010 г.) характеризуется: 1) официальным закреплением компетентностной парадигмы как стратегической основы профессиональной подготовки и, как следствие, высоким исследовательским интересом к проблеме формирования различных профессиональных компетенций; 2) закреплением прогнозирования как педагогической функции; 3) появлением понятий прогностической компетентности и прогностической компетенции, а также первых исследований на тему их формирования.

Социально-педагогические предпосылки

Открываются перспективы интеграции российской экономики и российского образования в международную систему. В сфере образования достигнута договоренность о сотрудничестве в соответствии с Болонским процессом.

С 2000 года утверждаются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (стандарты первого поколения). В 2005 году – стандарты второго поколения, ориентированные на получение студентами знаний, умений и навыков (ЗУНы). В 2009 году утверждаются стандарты третьего поколения, согласно которым, высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Наблюдается шквал исследований компетенций различных видов.

Теоретико-методологические предпосылки. На симпозиуме Совета Европы (1996 г.) был определен примерный перечень ключевых компетенций [8]. В России педагогическая общественность стала широко обсуждать проблемы компетентностного подхода. В связи с реформами общеобразовательной и профессиональной школы начинается глубокая разработка методологии, теории и методики научно-педагогического прогнозирования. Однако среди научно-педагогических кадров отсутствуют профессиональные прогнозисты.

Практические предпосылки. В этот период проблемам педагогического прогнозирования посвящены работы А.В. Рождественского, Л.Я. Осиповой, С.Ю. Борухи, Н.В. Шалимовой, В.А. Пылева. К развитию прогностической способности будущих

педагогов направлены исследования Е.К. Черанева, Н.В. Булдаковой, В.Е. Курочкина, Т.В. Дымовой, М.Ю. Краевой. Формированию прогностических умений – Т.Л. Яковлевой, А.В. Захарова, Н.Ф. Соколовой, М.В. Мироновой. Условия обучения педагогическому прогнозированию рассматривает Т.С. Шеховцова, психолого-педагогические основы прогнозирования – В.И. Баландин. А.Ф. Присяжная пишет работы о прогностической компетентности будущих учителей.

Содержание периода. В 2001 году правительственной Программой «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» официально закрепляется компетентностный подход [10]. С целью дальнейшего развития и повышения конкурентоспособности государственного образования (в международных масштабах), в 2003 году Россия присоединяется к Болонскому процессу. Актуальным становится выявление компетенций, для проектирования моделей выпускников вузов. Между тем соблюдается преемственность между существующей нормативно-правовой базой оценки качества подготовки выпускников и новыми подходами.

Педагогическое прогнозирование закрепляется как профессиональная функция учителя. Оно проявляется как обязанность научно и личностно обосновывать возможные состояния своих профессиональных компетенций, а также выносить суждение об уровне развития и путях достижения заданного уровня знаний, умений, навыков учениками [8]. Педагогическое прогнозирование является специфическим видом научно-педагогического исследования, имеющим в содержании определение вероятностных перспектив и вариантов развития образования [9, с. 32]. Среди исследований в области педагогического прогнозирования (Л.А. Регуш, М. Ю. Краева, Т.В. Дымова, Н.Н. Осипова и др.) выделяются три направления, связанных с развитием прогностических умений и способностей. Первое связано с развитием прогностических умений и способностей в процессе профессионального развития, при котором обучение выступает в качестве условия. Второе направление рассматривает в качестве предмета сам процесс обучения педагогическому прогнозированию, его закономерности; а психические свойства студента на различных ступенях его развития выступают как условия, которые должны быть учтены. Третьим направлением называют самопрогнозирование [12, с. 42].

Прогнозирование начинает активно применяться к различным областям знаний. О возможности адаптации ряда положений общего и социального прогнозирования в области образования говорит А.В. Рождественский; о психолого-педагогическом прогнозировании в спорте – В.И. Баландин и т.д. Появляется ряд работ, посвященных формированию компетенций в подготовке будущих работников культуры и искусства. Это формирование ключевых компетенций Н.В. Рудневой (2006), формирование образовательных компетенций А.Н. Беловой (2009), иноязычной компетенции – Н.М. Изории (2008), управленческой компетенции – З.Р. Ажимова (2008) и др.

Таким образом, итогом второго этапа является:

- 1) бурное развитие в российском образовании компетентностного подхода;
- 2) развитие теории и практики педагогического прогнозирования, разработка его методологии и концепций;
- 3) в системе профессионального образования начало приложения педагогического прогнозирования к разным областям подготовки специалистов, но не будущих работников культуры и искусства.

В результате появляются многочисленные исследования различных компетенций, а также исследования по прогностической компетентности будущих учителей. Но задача формирования прогностической компетенции у работников культуры и искусства еще не ставится. Между тем, эта задача все больше осознается как самими работниками культуры и искусства, так и преподавателями профильных вузов.

III этап истории развития прогностической компетенции будущих работников культуры и искусств (с 2010 г. до настоящего времени) характеризуется: 1) переходом на многоуровневое высшее образование, в образовательном процессе которого у будущего

работника должны быть сформированы все основные компетенции; 2) потребностью в исследованиях по формированию у студентов в профессиональном образовании прогностической компетенции.

Социально-педагогические предпосылки. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» закладывает новую законодательную базу образования на всех уровнях. Меняется образовательная парадигма.

Теоретико-методологические предпосылки. Происходит реструктурирование высшего образования. Уделяется повышенное внимание подготовке компетентных работников разных специальностей.

Практические предпосылки. Ведутся исследования об особенностях развития педагогической прогностики на рубеже XX-XXI вв. (М.Т. Катичева, 2012); рассматриваются историко-теоретические предпосылки и тенденции развития отечественной теории педагогического прогнозирования (Г. В. Семенов, 2010); изучаются организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию (Т.С. Шеховцова, 2011); педагогическое прогнозирование выделяют как инструментальный управленческий образовательной средой в процессе повышения квалификации специалистов (М.В. Москалева, 2010).

Содержание периода. Стратегической целью современного этапа развития российской высшей школы является формирование творческой личности, способной создавать новые культурные ценности, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. Таким образом, на данный момент, особое внимание должно быть уделено подготовке специалистов сферы культуры и искусства.

В педагогике сложились школы научного прогнозирования, по определению ряда исследователей [5]. Это методологическое направление педагогического прогнозирования, опытно-экспериментальное прогнозирование, статистическое прогнозирование, социально-педагогическое прогнозирование, педагогическое прогнозирование личностного развития.

Современный компетентный специалист должен уметь находить не просто множество вариантов решений различных проблем, а варианты наиболее эффективных решений, т.е. быть прогностически компетентным.

Таким образом, итогом современного этапа должно стать:

1) приложение педагогического прогнозирования к разным областям профессиональной подготовки работников, и как результат, формирование у них прогностической компетенции;

2) в сферепрофессионального образования будущих работников культуры и искусства – выпуск прогностически компетентных специалистов.

Тем не менее на данный момент в профессиональном образовании будущих работников культуры и искусства исследуются иные виды компетенций. Еще нет исследований, показывающих теорию и методику формирования прогностической компетенции.

Вместе с тем, логика развития профессионального образования будущих работников культуры и искусств выдвигает на повестку дня именно данную задачу [12]. Следовательно, на данном этапе важной задачей является исследование формирования прогностической компетенции будущих работников культуры и искусства.

Литература

1. Башарина, О.В. Историография и современное состояние проблемы проектирования информационно-образовательной среды системы профессионального образования [Текст] / О.В. Башарина// Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. №3. – с 68-75.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование [Текст]: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 136 с.

4. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) [Текст]: Учеб.пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.
5. Никитина Л.Е., Липский И.А., Майорова-Щеглова С.Н., Наместникова Г.А. Прогнозирование развития воспитательных систем [Текст]: монография: для руководителей и специалистов в области воспитания / Под общ.ред. Л.Е. Никитиной. – М., АРКТИ, 2009.- 256 с.
6. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества [Текст]: Учебное пособие для вузов.– М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006.– 490с.
7. Присяжная, А.Ф. Погнзирование как функция педагога: от будущего учителя до профессионала [Текст] / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 306 с.
8. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / А. В. Рождественский. – М., 2005. – 149 с.
9. Степанова, С.Н. Компетентностный подход как инструмент модернизации российского образования [Текст] / С.Н. Степанова// Известия Томского политехнического университета. – 2009. – № 6. – Том 314. – С. 133-136.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. - № 4. – С. 254-268.
11. Тишкина, Л.Н. Поисковое прогнозирование в управлении инновационной деятельностью преподавателя высшей школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2002.- 183 с.
12. Цалко, Е.В. Прогностическая компетенция будущих работников культуры [Текст] / Е.В. Цалко // General and Professional Education. – 2013. – №3. – С. 26-30
13. Яковлева, Н.О. Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа[Текст] / Н.О. Яковлева// Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. №4. – С. 60-66.