Ю. В. Ткачева

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, обучающегося в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование». Автором осуществлен системно-структурный анализ профессиональной компетентности, формируемой у будущего профессионала, определен статус лингводидактической компетенции в ее структуре.

Ключевые слова: бакалавриат, профессиональная компетентность, ключевые профессиональные компетенции, базовые компетенции учителя, специальные компетенции учителя иностранного языка, лингводидактическая компетенция.

Yu. Tkacheva

LINGVO-DIDACTIC COMPETENCY IN THE SYSTEM OF AIMS AND OBJECTIVES OF BACHELOR OF LANGUAGE EDUCATION PROFESSIONAL TRAINING

The article focuses on the peculiarities of the professional training of bachelor of language education. A structural analysis of professional competence is carried out and the status of lingvo-didactic competency in its structure are identified.

Keywords: baccalaureate, professional competence, key professional competencies, core pedagogical competencies, language teacher special competencies, lingvo-didactic competency.

Одним из приоритетных направлений развития российского высшего профессионального образования на сегодняшний день является интеграция в мировое образовательное пространство, что предполагает создание соотносимой с общеевропейской структуры уровней и квалификаций. Согласно Болонской декларации, сегодня важно «наделить <... > граждан необходимыми компетенциями для встречи вызовов нового тысячелетия» [5, с. 386]. Иными словами, речь идет о новой формулировке цели образования.

Будучи междисциплинарным понятием, цель, как правило, трактуется в литературных источниках в качестве прогнозируемого результата деятельности. Проецируя общую трактовку цели в область профессионального образования, Ю. Г. Татур утверждает, что «цели должны всесторонне и полно раскрывать облик специалиста» [13, с. 94], что выражается в актуализации по-

нятия «профессиональная компетентность». В связи с вышесказанным охарактеризуем личность учителя иностранного языка — бакалавра.

Обращение к нормативным документам и исследованиям ученых позволило заключить, что на протяжении всего периода становления многоуровневого образования в нашей стране взгляды на бакалавриат существенно различались. Эти изменения привели к укреплению позиций бакалавриата, выпускник которого сегодня претендует на социальный статус полноценного профессионала. Следовательно, подготовка учителей-бакалавров в нашей стране на сегодняшний день соответствует преобладающей в странах Европы (за исключением Великобритании, Ирландии, Португалии) так называемой «синхронной» модели. Согласно этой модели, выпускник-бакалавр обладает достаточной компетентностью как в предметной, так и в профессиональной сфере, обеспечивающей готовность к профессиональной деятельности.

Очевидно то, что в условиях многообразия уровней и квалификаций профессиональная компетентность учителя иностранного языка — бакалавра имеет ряд отличительных особенностей. Выявим эти особенности.

Л. С. Гребнев полагает, что выпускник-бакалавр должен быть подготовлен к грамотному исполнению профессиональных функций. При этом ученый отмечает, что культура исполнительства, формируемая у бакалавра, является «естественным условием для <...> творчества», на которое нацелена подготовка магистра [4, с. 17]. Из этого следует первая особенность: бакалавр характеризуется базовым уровнем подготовки — достаточным для осуществления профессиональной деятельности и представляющим собой основу для дальнейшего обучения в магистратуре.

Будучи ориентированным не только на приобретение профессии, но и на создание базы для дальнейшего образования, бакалавриат дает выпускникам основательную общеобразовательную и базовую профессиональную подготовку, «чтобы потом в течение двух лет можно было подготовить из них по магистерским программам тех, кого рынок труда обозначит в своих потребностях» [1, с. 30]. Иными словами, одно из важных качеств, формируемых у бакалавра, — профессиональная мобильность, возможность легко переквалифицироваться.

По мнению ряда ученых, уровень образования, получаемого бакалавром, представляет собой «фундамент, на котором можно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, способствующую дальнейшему развитию личности» [6, с. 18]. Это, как полагают исследователи, требует наличия готовности к непрерывному образованию [5, с. 121], развитие которой в период обучения в бакалавриате является исключительно важным. Специфика магистратуры, в свою очередь, предусматривает акцент на научно-исследовательской подготовке выпускника.

Как нам удалось установить, большинство ученых склоняются к тому, что в русле ФГОС третьего поколения квалификация уровня бакалавра полностью способна обеспечить достижение цели общего образования — социализации учащегося. Что касается магистров, то это учителя профильной школы, старших классов, где активно вводится профилизация образования, а также преподаватели вузов.

Экстраполируя полученные выводы в область лингвопедагогического образования, мы трактуем профессиональную компетентность бакалавра педагогического образования — учителя иностранного языка следующим образом. Это комплексная характеристика личности, основанная на совокупности сформированных на базовом уровне профессиональных способностей (компетенций) и проявляющаяся в готов-

ности осуществлять процесс обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе, а также продолжать образование в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» или по одному из смежных направлений.

Отметим, что данное толкование профессиональной компетентности не может быть признано исчерпывающим вследствие разнообразия квалификаций, документально существующих в рамках бакалавриата (и соответственно — магистратуры). Это выражается в дифференциации в научных исследованиях двух типов бакалавриата: а) «профессионального» (бакалавриат по направлению образования) и б) «академического» (бакалавриат по направлению науки).

Сопоставление особенностей образования в условиях двух типов бакалавриата в той или иной мере прослеживается в работах Л. А. Вербицкой (2004), Л. С. Гребнева (2007), И. Б. Федорова (2009). Все авторы сходятся в том, что «профессиональный» бакалавриат подчиняет весь процесс обучения подготовке по избранной профессии, в то время как «академический» бакалавриат делает акцент на научных знаниях обучающегося.

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу об иерархии задач профильной (специальной) подготовки учителя. В рамках «академического» бакалавриата (направление «Лингвистика»), как мы полагаем, наибольшую важность приобретает компонент профессиональной компетентности, предусматривающий владение иностранным языком. В условиях «профессионального бакалавриата» (направление «Педагогическое образование») акцент ставится на тот компонент, который обеспечивает эффективность преподавания иностранного языка.

Для определения искомого компонента обратимся к структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка с квалификацией «бакалавр педагогического образования».

Мы придерживаемся весьма распространенной в педагогической науке точки зрения в отношении структуры явления «профессиональная компетентность». Согласно этой точке зрения, общая цель подготовки (профессиональная компетентность) рассматривается в виде системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, обеспечивающих целостность профессиональной подготовки: ключевых профессиональных компетенций, базовых компетенций учителя, специальных компетенций учителя иностранного языка.

Как показывает изучение литературы, эти три структурных компонента не являются равноправными в системе профессиональных свойств выпускника. Ученые рассматривают специальные компетенции как конкретизацию двух других групп компетенций [3, с. 198; 10, с. 12–13; 8, с. 62]. Рассмотрим, что означает этот тезис в контексте нашего исследования.

Как известно, определенный набор ключевых компетенций необходим представителю любой профессии. Однако при помещении личности в определенный профессиональный контекст (в рассматриваемом случае — в образовательную среду) эти компетенции подвергаются конкретизации, обусловленной выполняемыми профессионалом функциями. Так, Г. В. Никитина полагает, что «специфика педагогической деятельности по-иному окрашивает ключевые профессиональные компетенции будущего учителя» [9, с. 10]. Полагаем, что ключевые профессиональные компетенции находят свое воплощение в свойствах общепрофессионального характера — в базовых компетенциях учителя.

В свою очередь, базовые компетенции являются неотъемлемым целевым компонентом подготовки любого педагога. В

системе подготовки бакалавра педагогического образования эти компетенции конкретизируются в связи с объектом педагогической деятельности, которым является межличностная и межкультурная коммуникация. Таким образом, эта группа компетенций находит свое воплощение в свойствах профессионально-функционального характера — в специальных компетенциях учителя иностранного языка.

Это позволяет нам говорить о последовательном подчинении целевых компонентов профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования, где наиболее обобщающей, универсальной целью является формирование ключевых профессиональных компетенций, а наиболее частной целью — формирование специальных компетенций учителя иностранного языка. Общая цель (профессиональная компетентность) достижима посредством реализации трех подцелей, располагающихся в иерархической последовательности. Характер выявленных связей позволяет нам согласиться с точкой зрения ученых, полагающих, что специальные компетенции представляют собой интегрированный результат профессионального образования [2, с. 34].

Особый, интегрирующий статус подсистемы специальных компетенций обусловливает наш интерес к изучению ее структуры. Поясним, что именно эта группа компетенций не нашла должного отражения в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое образование» [13].

При обращении к трудам ученых, исследовавших компетенции учителя иностранного языка, мы обнаружили обширный спектр взглядов на их типологизацию.

Для определения перечня специальных компетенций учителя иностранного языка интересующей нас квалификации выдвинуты следующие критерии: 1) частотность упоминания в литературе; 2) одноуровневость элементов; 3) соотносимость с особенностями профессиональной подготовки учителя-бакалавра; 4) актуальность в русле современных подходов к обучению иностранному языку.

На основании заявленных критериев были установлены следующие специальные компетенции, необходимые бакалавру педагогического образования: филологическая компетенция; межкультурная коммуникативная компетенция; лингводидактическая компетенция. Формирование этих компетенций, как мы полагаем, составляет блок задач специальной подготовки выпускника данного образовательного уровня.

Исходя из понимания «системы» как многоуровневой структуры, где компоненты обладают всеми признаками, присущими макросистеме, мы предположили, что внутри подсистемы «специальные компетенции учителя иностранного языка» также присутствуют неравноправные отношения элементов. Для проверки данного предположения мы, прежде всего, изучили описание сущности вышеуказанных компетенций в научных исследованиях (И. А. Изместьева, 2002; Е. Н. Соловова, 2004; А. В. Задорожная, 2004; А. М. Тевелевич, 2005; В. И. Кошелева, 2006; Я. В. Шульга, 2006; Е. Г. Тарева, 2007, 2008; М. Ю. Михайлова, 2008; О. А. Симонова, 2008; К. Э. Безукладников, 2009; M. Byram, 1999 и др.). В результате было установлено, что среди специальных компетенций следует дифференцировать: 1) компетенции, относящиеся к предметной области деятельности учителя иностранного языка (филологическую, межкультурную коммуникативную); 2) компетенцию, относящуюся к надпредметной области деятельности (лингводидактическую).

Первые две компетенции вполне могут входить в содержание обучения не только будущего бакалавра — учителя иностранного языка, но и в содержание подготовки

представителей иных профессий, связанных с общением на иностранном языке. Например, филологическая в контексте обучения иностранному языку должна стать полноценным компонентом подготовки будущих филологов — профессионалов в области родного языка. Межкультурная коммуникативная — компетенция, абсолютно необходимая будущим переводчикам — медиаторам культур. Казалось бы, содержание этих компетенций шире рамок профессии учителя иностранного языка, следовательно, они должны носить межпрофессиональный характер, а значит, их предметный характер может быть поставлен под вопрос.

Однако это не так. В условиях подготовки будущего учителя эти специальные компетенции подвергаются конкретизации, что придает им специфику, не свойственную иной профессиональной деятельности.

Так, филологическая компетенция учителя иностранного языка, в трактовке Е. Н. Соловоовой, предусматривает использование знания филологических дисциплин в процессе обучения и общения [12, с. 221]. Иными словами, готовность интерпретировать явления двух языков необходима учителю для предотвращения определенных трудностей: общения с носителями иностранного языка и культуры; ознакомления обучающихся с языковыми явлениями иностранного языка, организации сопоставления их с явлениями родного языка. Полагаем, это означает, что филологическая компетенция представляет собой основу для формирования двух других компетенций — межкультурной коммуникативной и лингводидактической.

Межкультурная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка, по мнению О. А. Симоновой, проявляется в иноязычной профессиональной деятельности [11, с. 33]. Эта компетенция позволяет учителю строить свое речевое поведение в процессе обучения иностранному языку в соответствии с культурными нормами, принятыми носителями языка, и побуждать учащихся к межличностному взаимодействию в русле диалога культур. На наш взгляд, это означает, что межкультурная коммуникативная компетенция находит свое воплощение в компетенции надпредметной области (лингводидактической), позволяющей учителю иностранного языка эффективно формировать у обучающихся готовность к межкультурной коммуникации.

В связи со сказанным становится очевидным, что обе компетенции — и филологическая, и межкультурная коммуникативная — проявляют свои специфические для профессии учителя — предметные — черты только непосредственно в процессе обучения языку. Следовательно, можно сделать вывод о том, что данные компетенции приобретают собственно профессиональную спецификацию — свой предметный характер — лишь во взаимодействии с компетенцией лингводидактической.

Эти рассуждения служат для нас основанием для заключения о том, что специальные компетенции бакалавра педагогического образования — учителя иностранных языков действительно должны быть представлены в иерархии, в структуре которой лингводидактическая компетенция оказывается в надпредметной области, поскольку она определяет особенности (задает профессиональную спецификацию) компетенций предметного уровня.

Характер выявленных связей свидетельствует о том, что лингводидактическая компетенция является интегрированным результатом специальной подготовки учителя иностранного языка — бакалавра педагогического образования. Она обладает особым статусом — статусом интегрирующего компонента в системе специальных компетенций, а значит, именно она способна обеспечить целостность подготовки бакалавра педагогического образования.

Ранее было установлено, что расстановка акцентов в системе подготовки учителя иностранного языка диктуется тем или иным типом бакалавриата. Особенность подготовки бакалавров педагогического образования состоит в том, что на первый план в ней выдвигается так называемый профессиональный компонент, обеспечивающий эффективность преподавания иностранного языка. Полагаем, что в настоящем изложении нам удалось установить, что таким компонентом является лингводидактическая компетенция, обеспечивающая основной вид деятельности бакалавра педагогического образования — учителя иностранного языка — формирование иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся начальной и основной общеобразовательной школы.

Таким образом, в нашей статье мы определили те теоретические основания, которые могут быть положены в основу утверждения характера и сущности лингводидактической компетенции, формируемой у бакалавра педагогического образования, обучающегося профилю «Иностранный язык».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беляев В. И.* Преимущества двухуровневой системы высшего образования // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. Барнаул, 2004. С. 29–34.
2. *Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А.* Парадигма актуального образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 20–42.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография. М.: Логос, 2004.
4. *Гребнев Л. С.* Россия в Болонском процессе // Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России. Барнаул, 2004. С. 7–28.
5. *Гретченко А. И., Гретченко А. А.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009.
6. *Жмурова И. Ю.* Интеграционные связи дискретной математики как средство повышения эффективности профессиональной подготовки бакалавров физико-математического образования: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2005.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. *Митяева А. М.* Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели // Педагогика. 2008. № 8. С. 57–64.
9. *Никитина Г. В.* Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 2005.
10. Педагогика в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования: Учебно-методическое пособие / Науч. ред. Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
11. *Симонова О. А.* Лингводидактическая среда как фактор формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации: на примере факультета лингвистики: Дис. … канд. пед. наук. Сургут, 2008.
12. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006.
13. *Татур Ю. Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования: Учебно-методическое пособие. М.: Университетская книга; Логос, 2006.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», Квалификация (степень) бакалавр [Эл. ресурс]: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf, дата обращения: 28.08.10.

REFERENCES

1. *Beljaev V. I.* Preimuschestva dvuhurovnevoj sistemy vysshego obrazovanija // Bolonskij process i problemy modernizacii vysshego obrazovanija v Rossii. Barnaul, 2004. S. 29–34.

2. *Golub G. B., Kogan E. Ja., Prudnikova V. A.* Paradigma aktual'nogo obrazovanija // Voprosy obrazovanija. 2007. № 2. S. 20–42.

3. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovanija: perspektivy razvitija: Monografija. M.: Logos, 2004.

4. *Grebnev L. S.* Rossija v Bolonskom processe // Bolonskij process i problemy modernizacii vysshego obrazovanija v Rossii. Barnaul, 2004. S. 7–28.

5. *Gretchenko A. I., Gretchenko A. A.* Bolonskij process: integracija Rossii v evropejskoe i mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo. M.: KNORUS, 2009.

6. *Zhmurova I. Ju.* Integracionnye svjazi diskretnoj matematiki kak sredstvo povyshenija effektivnosti professional'noj podgotovki bakalavrov fiziko-matematicheskogo obrazovanija: Dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D, 2005.

7. *Zimnjaja I. A.* Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.

8. *Mitjaeva A. M.* Soderzhanie mnogourovnevogo vysshego obrazovanija v uslovijah realizacii kompetentnostnoj modeli // Pedagogika. 2008. № 8. S. 57–64.

9. *Nikitina G. V.* Pedagogicheskie uslovija razvitija kljuchevyh professional'nyh kompetencij buduschego uchitelja v pedagogicheskom kolledzhe: Avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Irkutsk, 2005.

10. Pedagogika v professional'noj podgotovke bakalavra i specialista v oblasti obrazovanija: Uchebno-metodicheskoe posobie / Nauch. red. N. F. Radionova, A. P. Trjapicyna. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005.

11. *Simonova O. A.* Lingvodidakticheskaja sreda kak faktor formirovanija gotovnosti studentov k mezhkul'turnoj kommunikacii: na primere fakul'teta lingvistiki: Dis. … kand. ped. nauk. Surgut, 2008.

12. *Solovova E. N.* Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs lekcij: Posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej. 4-e izd. M.: Prosveschenie, 2006.

13. *Tatur Ju. G.* Vysshee obrazovanie: metodologija i opyt proektirovanija. Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Universitetskaja kniga; Logos, 2006.

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie», Kvalifikacija (stepen') bakalavr [El. resurs]: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf, data obraschenija: 28.08.10.