

Научная статья

УДК167.7

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_29\_38

EDN: HISMRO

### Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования

**Богдан Юрьевич Громов**

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и общественных наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Кузьмы Минина. 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1  
bogdan.gromov1989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1306-7963>

**Аннотация.** Объектом исследования является дискурс компетентностного подхода в отечественном образовании, рассматриваемый в качестве парадигмального концепта образования. В исследовании отмечается ряд сложностей и противоречий, возникающих при освоении компетентностного подхода отечественной теорией обучения. Высказывается гипотеза о возможной несоизмеримости научных языков русской и англоязычной теории обучения, что может объясняться отсутствием лексических и семантических эквивалентов для термина «компетенция». Цель исследования — описать и реконструировать комплексную семиотическую и семантическую структуру понятия «компетенция», сложившуюся в отечественной теории обучения и философии образования. Теоретическую выборку исследования составляют 62 статьи с наибольшими индексами цитирования, по данным РИНЦ за период с 2004 по 2019 г. Исследование проводилось с использованием наукометрических инструментов методами семантического метафорического анализа.

Методология теории концептуальной метафоры дополняется методами философской герменевтики и феноменологии, чтобы адаптировать разработки когнитивной лингвистики к философии образования. В работе реконструированы основные метафорические стратегии концептуальной репрезентации семиозиса понятия «компетенция», свойственные наиболее цитируемым отечественным работам в исследовании компетентностного подхода. Статья указывает на ряд парадоксов, характерных для компетентностного подхода: понятие компетенции метафорически репрезентируется предикатами, присущими устаревшим квалификационному и деятельностному подходам; классификации компетенций, производимые в рамках «компетентностного моделирования», также представляют собой переназвания образовательного результата «ЗУН», но не выражают собственного психологического, логического и онтологического смысла понятия «компетенция». Исследование представляет собой эмпирическое качественное исследование социологии знаний, полученные результаты могут быть использованы в развитии отечественной философии образования.

**Ключевые слова:** наукометрия; социология знания; философия образования; концептуальная метафора; компетентностный подход; модель компетенций; теория обучения; образовательный результат

**Для цитирования:** Громов Б. Ю. Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 29-38.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_29\\_38](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38). <https://elibrary.ru/HISMRO>

Original article

### Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the theory of education

**Bogdan Yu. Gromov**

Candidate of philosophical sciences, associate professor, department of philosophy and social sciences, Kuzma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university. 603000, Nizhny Novgorod, Ulyanov st., 1  
bogdan.gromov1989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1306-7963>

**Abstract.** The object of the research is the concept of competence in the Russian theory of education. The article notes a number of ongoing difficulties and contradictions that arise in the development of a competency-based approach in the theory of education. The article made an assumption about the possible incommensurability of the scientific languages of Russian and English-language theory of education, which can be explained by the lack of lexical and semantic equivalents for the term «competence». The purpose of the article is to describe and reconstruct the complex semiotic and semantic structure of the concept of «competence» that has developed in the Russian theory of education and the philosophy of education. The theoretical sample of the study consists of sixty-two articles with the highest citation indices according to the RSCI data from 2004 to 2019. The study was conducted using scientometric tools, methods of semantic metaphorical analysis. The methodology of the theory of conceptual metaphor is complemented by

the methods of philosophical hermeneutics and phenomenology in order to adapt the developments of cognitive linguistics to the philosophy of education. The paper reconstructs the main metaphorical strategies for the conceptual representation of the semiosis of the concept of «competence» characteristic of the most cited Russian-language theories in the study of the competence-based approach. The study is an empirical qualitative study of the sociology of knowledge, the findings of the study can be used in the development of the national philosophy of education.

**Keywords:** scientometrics; sociology of knowledge; philosophy of education; conceptual metaphor; competence; competency model; learning theory

**For citation:** Gromov B. Yu., Alekseeva A. V. Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the theory of education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 29-38. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_29\\_38](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38). <https://elibrary.ru/HISMRO>

## Введение

Общество XXI в. заслуживает название сциентистского, поскольку практика науки проникла во все сферы общества в полном соответствии с тем, как в традиционных культурах вся жизнь общества была подчинена пульсу религиозных ритуалов. Влияние науки на общество ограничено лишь в той мере, в какой ограничены экономические и политические ресурсы конкретного общества. Но именно в вопросах воспитания этот авторитет непререкаем, поскольку воспитание и образование вместе — обязательная и ключевая часть социального института науки.

Образование и воспитание вместе выступают ресурсом науки как социального института и самым древним ее продуктом еще с тех времен, когда сообщество ученых обеспечивало общество не технологиями, а ученостью, то есть образом и авторитетом «образованного человека». Теория, практика и образовательный результат эволюционируют вместе с представлениями о научности от средневековых мнемотехник, сосредоточенных на запоминании и воспроизводстве знания, через современные цели наполнения рынка труда квалифицированными специалистами, к современным задачам формирования личности, обладающей универсальными или *ключевыми* компетенциями [Адольф, 2008; Казакова, 2018; Мухаметзянова, 2008; Хуторской, 2017]. Эволюция образовательных результатов, какими мы видим их на протяжении истории науки, демонстрирует смещение фокуса от воспроизводства знаний самих по себе к обеспечению запросов общества и государства и, далее, к развитию самоценной и всесторонней личности. Эта кратчайшая история образовательных результатов иллюстрирует все большее приближение образования к воспитанию и указывает на источник авторитета науки в современном обществе — все большее совпадение ролей ученого и воспитателя.

Такой авторитет, однако, не принимается обществом догматически, он подтверждается самим институтом науки в управлении образованием, в разработке новых подходов, теорий обуче-

ния и парадигматических стандартов образования, отвечающих самопознанию общества.

Объектом данного исследования выступает один из таких парадигматических концептов современной философии образования и теории обучения — компетентностный подход в образовании. Содержание и функциональная ценность этого подхода обсуждаются на русском языке непрерывно уже около двух десятков лет, однако, наблюдая за историей этого обсуждения, невозможно выделить однозначно принятое понимание ключевого для этой дискуссии понятия «компетенция». Еще в самом начале дискуссии о применении компетентностного подхода в образовании В. Байденко отмечал «недоверчивое отношение» отечественных педагогов к «компетенциям» как основному образовательному результату [Байденко, 2004, с. 3], что объяснялось иноязычностью термина и сложностью перехода к новой образовательной культуре. Но и позднее, из-за самой ориентации образовательной парадигмы на мобильность и прикладной характер образовательного результата, понятие не обретает единого толкования [Зеер, 2005; Жафяров, 2019]. А. В. Хуторской отмечает, что практика применения компетентностного подхода и его теоретическое наполнение в виде государственных образовательных стандартов взаимно искажаются [Хуторской, 2012, с. 11], что и порождает новый виток дискуссий об определении и применимости компетентностного подхода в образовании.

Смена парадигмы в связи с переходом к новой знаниевой культуре, включающей обучение, образование, квалификацию, компетенции, порождает философскую проблему коммуникации между культурами и способами мышления. Парадигмы научного знания, по мнению Т. Куна [Кун, 2002], соотносятся друг с другом отношением «несоизмеримости», это же отношение выражено понятием *эпистемы*, разработанным М. Фуко [Фуко, 1994]. Общее место этих концепций состоит в том, что исторические порядки истины и глобальные способы интерпретировать

«фундаментальные объекты» [Хуторской, 2012] могут находиться в отношениях принципиального отсутствия лексической эквиваленции языков разных культур. Цель данной работы — исследовать понятийное содержание научного термина «компетенция», возникшее при его заимствовании из англоязычной образовательной культуры. Продолжающиеся сложности в освоении компетентностного подхода могут объясняться принципиальным отсутствием в отечественной теории обучения и философии образования необходимых семантических единиц для выражения психологической [Хомский, 2000] и онтологической сущности понятия «компетенция».

В анализе предмета исследования — семантического и когнитивно-концептуального содержания понятия «компетенция» в русскоязычном дискурсе теории обучения — использованы методы современной социологии знания, семантического анализа, философской герменевтики, основные методологические разработки теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Лакофф, 2004]. При построении теоретической выборки использованы наукометрические инструменты научной электронной библиотеки elibrary.ru.

#### Эпистемологические проблемы перевода

Принято противопоставлять естественный язык языку науки, потому что язык науки — это язык понятий, требующих определения и однозначного установления относительно объема понятия, его содержания и места в таксономической иерархии языка науки. Требования к определению понятия в науке остались относительно неизменными со времен формулировок, данных еще Аристотелем в трактате «Об истолковании»: «Такое звуко сочетание с условленным значением безотносительно ко времени, ни одна часть которого отдельно от другого ничего не означает» [Аристотель, 1978, с. 94]. Понятие, по мысли выдающегося отечественного философа К. А. Свасьяна, «исключает всякую образность... Понятие — центростремительно; предельная ясность и выраженность — его идеал» [Свасьян, 2010, с. 114]. Научное понятие исполняет перформативную функцию, оно уже есть приказание мыслить факты таким способом, каким они заранее определены в содержании понятия и в отношении понятия к системе знаний.

Нужно сказать, что понятие в естественном языке народа и в «условленном» языке науки живут, очевидно, разными способами. Научное понятие служит абстрактным обобщением рациональности и эмпиризма науки, оно отражает по-

рядок фактов и выражает необходимость такого порядка. В этом смысле нет разницы между выражением понятия при помощи фонемы или граммы — понятие всегда звучит «как по писаному» в буквальном смысле, и даже если научному слову приходится звучать, оно все равно остается и должно оставаться письменным, отвлеченным от живой речи, безразличным к ней.

Однако совершенно иначе обстоит дело для понятий естественного языка, обозначаемых фонемами, то есть звучащими словами живого языка. Именно на уровне естественного языка мы сталкиваемся с философскими проблемами перевода, возникающими при столкновении культур и смене парадигм. Конкретизируя это положение, следует сказать, что, по сути, само для понятия «компетенция» обозначено безэквивалентной лексической единицей английского языка, заимствованной для отечественной теории обучения относительно недавно. Хотя понятие «компетенции» в обучении обсуждалось в работах московско-тартусской школы еще в середине 1980-х гг. [Голод, 1985; Сергеев 1985], это обсуждение не выходило за пределы языкознания, когнитивной психологии, теории искусственного интеллекта, а компетенция рассматривалась как условие обучения, а не как его результат. Компетенция в том смысле, в каком этот термин разрабатывался отечественной и зарубежной лингвистикой, — это *существование всех коммуникативных актов, доступных субъекту* [Валк, 1985], то есть *virtualia*. Компетенция в смысле образовательного результата — это *готовность*, то есть то, что еще Спиноза называл *potentia*.

Очевидно, что идейным истоком компетентностного подхода в отечественном образовании является не разработка советских педагогов и психологов, а процесс глобальной культурной, политической, технической и экономической интеграции [Байденко, 2004]. Очевидно и то, что перевод эпистемологического концепта (каким является понятие компетенции) не то же самое, что просто перевод технического названия в ситуации импорта образовательной технологии. Следует сказать, что установление смысловой эквиваленции между понятиями, относимыми к различным культурам, происходит эффективно, когда в языке, на который осуществляется перевод, есть если не лексический, то логический или семантический эквивалент переводимого слова. Исследователь языков А. Вежбицкая писала об этом: «Скрытые категории, конечно, есть, и понятия могут существовать даже и без представляющих их слов. Но, во-первых, наличие слова (отдельной лексической единицы) служит пря-

мым свидетельством существования понятия, а при его отсутствии имеются, в лучшем случае, лишь косвенные свидетельства. Во-вторых, при человеческом общении недостаточно “обладать” понятием, важны также средства передачи его другим людям (даже при предположении, что ВОЗМОЖНО “обладать” понятием, не имея средств для его передачи)» [Вежбицкая, 1996, с. 306]. В связи с вышесказанным необходимо указать на обоснованную возможность для сомнения в том, что понятия, которыми оперирует традиция компетентного подхода в образовании, переведены должным образом. Мы можем предположить, что трудности, возникающие при освоении компетентного подхода, обусловлены «трудностями перевода» ключевых понятий этого подхода

### Методология исследования

Теория концептуальной метафоры, разработанная американскими лингвистами Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в конце XX в., хорошо известна в отечественных исследованиях. Нужно отметить, что и здесь, в когнитивной лингвистике и социологии знания, отечественные разработки теорий, близких теории концептуальной метафоры, игнорировались или забывались. Так, еще в 1985-м г. в журнале «Ученые записки Тартусского государственного университета» была опубликована статья В. М. Сергеева с комментариями к первым работам Лакоффа и изложением оригинального взгляда на роль метафоры в процессе понимания и философской теории референции [Сергеев, 1985]. В. М. Сергеев указывает, что для процессов понимания субъекту недостаточно означающего отношения «знак — вещь», понимающему сознанию необходима возможность осуществлять метафорический перенос, структурирующий знаки в порядки по их сходствам с вещами и другими знаками. Эта же «компетенция» по пониманию отмечается А. Вежбицкой, когда она говорит о скрытых категориях языка. Таким образом, именно методология метафорического анализа может быть применена для анализа семантического содержания понятия компетенции.

Определение метафоры как поэтического приема было дано еще Аристотелем в Поэтике: «Метафора — перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [Аристотель, 2007, с. 211]. Это определение по-прежнему остается ясным для поэтической теории, хотя и не касается выразительной силы метафоры, то есть оно не говорит о роли метафоры в поэтиче-

ском тексте. Дополнение Аристотеля о том, что метафора выражает сходства [Аристотель, 2007], позволяет сделать важное уточнение различий между когнитивной и поэтической теориями метафоры. Аристотель указывает на принадлежность способности метафорического выражения индивидуальному субъекту — поэту, в то время как теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона понимает способность создавать метафоры не в качестве способности индивида, зависимой от индивида, но в качестве всеобщего свойства, присущего каждому субъекту коммуникации. Такое понимание позволяет утверждать, что метафоричность присуща не тексту, жанру, дискурсу или индивиду, а самому существу языка и мышления.

Можно выделить четыре группы методов, применяемых в исследовании:

1. Общенаучное аналитико-синтетическое движение мысли, заложенное в движении шифровки-расшифровки концептуальной метафоры. Это общеэпистемологический метод, который мы конкретизируем на предмете текста, повторяя исследовательскую модель обоснованной теории [Страусс, 2001] (обоснованной теории) для социологии знания.

2. В исследовании использован конкретно-научный метафорический анализ, обоснованный теорией концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Лакофф, 2004]. Этот метод вписывает работу в исследовательскую традицию, относит исследование к группе подобных по методологии работ, уже проводившихся на русском и английском языке [Баландина, 2022; Быкова, 2022; Andriessen, 2005].

3. Работа организована также и по авторским моделям семиотического и семантического анализа. Семиотический анализ сосредоточен на анализе знака (слово и понятие (то есть синонимы) компетенции. В соответствии с тем, как исследование обращает внимание на расстановку знаков, реконструируется и система расстановки знаков, то есть имманентная для дискурса схема синтаксических правил, определяющих сложившиеся нормы применения знака относительно его контекста (относительно других знаков).

4. Семантический анализ. Модель семантического анализа понятия «компетенция» видится схожей с моделью метафорического анализа, но не совпадающей с ней. Метафорический анализ не предполагает испытания, то есть ответа на вопрос о том, «содержание символа полно или пусто». Используемая модель семантического анализа предполагает испытание понятия в качестве символа [Свасьян, 2010, с. 115] для того,

чтобы выяснить, не является ли его содержание когнитивно пустым. Когнитивную пустоту мы понимаем как отсутствие самой возможности для концепта выполнять возложенные на него эпистемологические функции.

Термины, использованные в таком наборе методов (знак, символ, метафора, концепт, понятие), представляют собой лексические инструменты, которыми можно собрать в один текст различные теории, указав на их принципиальную близость и прагматическую функциональность для целей анализа.

### Теоретическая выборка

Теоретическую выборку исследования составили 62 статьи, опубликованные с 2004 по 2019 г., индексированные в РИНЦ, размещенные в открытом доступе в электронной научной библиотеке eLibrary.ru. Выборка ограничена 2019 г., так как целью отбора были тексты с наибольшими показателями цитирования. За каждый год было выбрано 4–6 публикаций; средний индекс цитирования, по данным РИНЦ, составил 148 для каждой статьи. Поисковый библиографический запрос был организован по ключевым словам: *компетентностный подход, компетенции, компетентность, личностно-ориентированное образование, профессиональное образование, профессиональные компетенции, компетентностная модель, квалификации, деятельность, деятельность-компетентностный подход, ФГОС*. На основании применения наукометрических инструментов были выделены наиболее часто цитируемые работы Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторского, В. С. Сенашенко, В. И. Байденко, которые были собраны в сводную таблицу, включающую название, аннотацию, индекс цитирования, год публикации, ключевые слова. Тексты анализировались построчно, отмечались высказывания, представляющие концептуальную метафору понятия «компетенция». Результаты анализа группировались в сводные таблицы с комментариями о репрезентативных функциях каждой метафоры.

Исследовательская группа была сформирована из студентов-бакалавров НГПУ им. К. Минина, обучающихся по профилю подготовки «Философия», и преподавателей кафедры «Философии и общественных наук» НГПУ им. Минина.

### Результаты исследования. Семантическая структура концептуальной метафоры понятия «компетенция»

Д. Андриессен в проведенных им исследованиях концептуальной метафоры интеллектуаль-

ного капитала предлагает модель анализа метафоры на основе выделения зон переноса значения с «ресурсной области» (source domain) на «целевую область» (target domain) [Andriessen, 2005]. Совокупность целевых областей, выделенных при анализе выборки, позволила представить способы, которыми представлены в науке метафоры знания и капитала. В данном исследовании методология Андриессена была дополнена обобщением предикатов, характеризующих понятие компетенции. Сходные предикаты были сгруппированы следующим образом:

– **Предикаты метафоры инструмента:** решают задачи; обеспечивают привязку; обеспечивают подготовленность; определяют реализацию; обеспечивают продуктивность; обеспечивают универсальность; определяют способность найти, обнаружить; содействуют разработке; удовлетворяют потребности; способность усвоить приемы решения задач; имеют отчетливо выраженную практическую направленность.

– **Предикаты метафоры образца:** совокупность знаний, умений и навыков по отношению к реальным объектам и процессам, а также способность и готовность применить их; одна из целей образования; новые точки, «стягивающие» образовательный процесс; обновление содержания образования; ориентир в педагогике; область полномочий и описания функциональных обязанностей; единицы учебной программы; требования к образовательной программе; могут быть оценены экспертным путем, идентифицированы.

– **Предикаты метафоры достижения:** реализация в конкретной практической деятельности; результат рефлексии; обуславливают успехи в деятельности человека; единый результат образования.

– **Предикаты метафоры организма:** самостоятельность и саморегуляция; нечто общее, что сводит воедино; осуществлять совместную деятельность; откликаться на внешний раздражитель; многоуровневая структура; состоит из компонентов; отражает связь и отношение.

– **Предикаты метафоры личности:** отвечают за обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности; выступают важным персональным ресурсом; обеспечивают самокоррекцию, самоуправление, творчество, целесообразность, самооценивание; способность влиять на события; способность, отражающая определенные стандарты поведения.

– **Предикаты метафоры метода:** определяют атрибуты; сохраняют единство теоретического знания и практической деятельности; носят междисциплинарный характер; отличаются универсальностью; имеют категориальные признаки, измеримость.

Перечисленные метафоры (метода, личности, организма, достижения, образца, инструмента) должны быть дополнены еще двумя непредсказуемыми метафорами. Компетенция есть способность и готовность, то есть потенциальное действие. Компетенция включает ключевые, базовые, общие, универсальные, специальные компетенции, то есть существует в форме ядра и периферии или внутренне-внешней структуры, гештальта [Ачкасова, 2022; Бершадская, 2019; Дзуличанская, 2011; Сенашенко, 2014; Вербицкий, 2011]. Нужно заметить, что непредсказуемые метафоры, то есть метафоры без ясных и четких предикатов в определении понятия компетенции, следовало бы назвать метонимиями. Логическое отличие метафоры от метонимии состоит в связях, которыми соорганизованы отношения целевой и ресурсной областей переноса значения. Если метафора выражает сходство по основанию слабого тождества, то метонимия — по основанию смежности, то есть пространственной близости.

Метонимия «потенциального действия» исходит из лингвистического понимания компетенции, предложенного Хомским [Хомский, 2000], в котором языковая компетенция есть виртуальное состояние коммуникативного акта, то есть все высказывания, доступные субъекту во всех его возможных реальных состояниях.

Метонимия внутренне-внешней структуры может быть интерпретирована двояко: как фундированность навыка умением или как реализация внутреннего интеллектуального ресурса [Казакова, 2018] (индивидуальный интеллектуальный капитал). Важно увидеть в метонимии внутренне-внешней структуры переименование ЗУН-парадигмы, в которой знания, умения и навыки переименоваются в качестве специальных или общих компетенций, размещенных на разных уровнях многочисленных «компетентностных моделей». Нужно иметь в виду путаницу в терминах, исходящую из языковой привычки смешения компетентностного подхода с квалификационным, связанную с сопротивлением языка в случаях, когда понятие компетенции отождествляется с образовательным результатом квалификационного подхода, то есть со знанием, умением и навыком.

В выявленных группах метафор можно увидеть специфику парадигмального перехода от одной концепции образовательного результата (квалификации) к иной концепции (компетенции). В упомянутом исследовании Андриессена метафоры личности, организма и инструмента были отмечены в качестве метафорической репрезентации знания. Продолжая этот ряд, можно сказать, что метафора образца и метафора метода репрезентируют «умение», а метафора достижения выражает то же, что выражает понятие «навык». То есть на всей выборке текстов, с наибольшими показателями цитирования, собранных за пятнадцать лет активного обсуждения компетентностного подхода, мы наблюдаем своего рода «семантическую инерцию» — язык отечественной теории обучения не выражает специального смысла понятия «компетенция». Попытки выразить сущность понятия разрешаются в повторяющийся паттерн метонимии, выстраивая рассогласованные метафорические системы. Метафора оказывается метонимией, и фактически две системы (старая и новая) соседствуют смежно и одновременно, реальный парадигмальный переход не осуществляется, хотя он давно провозглашен.

Внутри концептуальной метафоры, то есть метафоры когнитивно-функциональной, «работающей», связь понятий необходима в той же мере, в которой она является понятной. В логическом смысле взаимосвязь понятий в знаковом пространстве метафоры обоснована ослаблением тождества, то есть разрешением «строго того же самого» до «сходства». Случай сходства в выразительной силе метафоры не сознается как «все-го лишь» сходство, наоборот, именно слабое действие закона тождества сообщает метафоре вместе с выразительной силой и ее убеждающее действие. Закон слабого тождества главенствует в метафоре над законом достаточного основания, согласно которому истине следует быть обоснованной с необходимостью. В случае метафоры достаточно и намек на первый закон логики, сделанный в форме указания на наличие видимых сходств.

И если в случае «реальной» концептуальной метафоры сходства соорганизованы по принципу подобия, то в случае метонимической метафоры сходства соседствуют по принципу смежности, то есть совпадают названия, но не сущность, не вещь и не понятие.

### Заключение. Задачи национальной концепции воспитания и образования

Основные требования к стандартизации образования — единообразие и согласованность ее элементов, то, что юристы называют соблюдением «духа» закона. Эти требования применимы как к нормотворчеству, так и к творчеству концептуальному, то есть к построению образовательной теории. Создать концепцию — означает связать все те понятия, что уже усмотрены в качестве частных, то есть предположены в качестве соотнесенных друг с другом. Создать концепцию — значит создать тему, выражающую видимое единство объекта, то в объекте, что греки называли *idea*, то есть его *вид*. Тематически соотнесение концептов осуществляется как самовоспроизводящаяся моделирующая система, в которой видимая тема (*idea*) выступает в качестве метаформирующего наблюдения, разрешающего сходные концепты к внутреннему порядку темы.

Тематическое единство концепции образования или, наоборот, ее рассогласованность, проявляется не только в представлении об образовательном результате обучения. Как единство, так и рассогласованность системы проявляют себя комплексно: это общеэпистемологический взгляд на природу общества, личности, знания. Научные теории и концепции отнюдь не являются результатом некоторого установления или «договора ученых»; как и сам язык, теоретическое знание сопутствует социальному самосознанию. Сказанное следует отнести к внутреннему порядку концепции компетентностного подхода, чтобы перейти с уровня лексического регистра и выразительных возможностей языка к языку как самосознанию.

Метапредметное содержание [Хуторской, 2012] компетентностного подхода в образовании странном образом совпадает с наднациональным культурным характером содержания понятия «компетенция». Следует указать на легкую, не сразу заметную ассоциацию «наднациональный — метапредметный», то есть «компетентностный подход в образовании» ставит себе интегративные цели, выходящие за территорию отдельных культур и национального языка образования. Этот интегративный тематический характер понятия «компетенция» — одна из самых важных характеристик компетентностного подхода: многократно подчеркивается, что компетенция — это «связка» или «коктейль» [Байдено, 2004].

Проведенный анализ позволяет заметить, что концептуальный семиозис понятия «компетенция» выражает, помимо уже сказанного, когни-

тивный диссонанс между двумя пониманиями личности: провозглашаемым понятием личности (в русле гуманистической традиции как высшей ценности, свободной единицы национального общества) и индивидов, ответственных за себя и, как следствие, отделенных от всех форм единства. Такого индивида в современной социологии называют «атомизированным». Это и есть субъект воспитания компетентностного подхода. Многочисленные предикаты метафоры личности, приведенные выше, репрезентирует не личность как гуманистическую ценность, а личность как онтологическую отделенность и обособленность.

Все перечисленные диссонансы компетентностного подхода могут иметь двойное толкование. С одной стороны, сложности в освоении компетентностного подхода могут быть обусловлены конфликтом культур, выраженным на уровне несовпадения языков. С другой — это может указывать на произвольный характер провозглашения стандартов и понятий компетентностного подхода. Можно предположить, что управление сферой образования не происходит в соответствии с ее внутренним движением, а осуществляется «извне», например, из сферы интегративных интересов политики или экономики. В обоих случаях очевидно, что задача создания тематически единой концепции образования и воспитания остается нерешенной.

### Библиографический список

1. Адольф В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 158-161.
2. Аристотель. Поэтика ; Риторика / пер. с др.-греч. В. Аппельрота, П. Платоновой. Санкт-петербург : Азбука-классика, 2007. 346 с.
3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. : пер. с древнегреч. / Акад. наук СССР ; Ин-т философии. Москва : Мысль, 1975-1984. (Философское наследие). Т. 2 / ред. З. Н. Микеладзе. Москва : Мысль, 1978. 686 с
4. Ачкасова О. Г. Модель формирования сквозных компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО / О. Г. Ачкасова, В. П. Панасюк, А. Г. Широколова, Ю. С. Ларионова // Вестник Мининского университета. 2022. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (дата обращения: 15.06.2022).
5. Бабаева А. В. Homo belli и национальная безопасность к вопросу о культурной агрессии / А. В. Бабаева, Н. В. Шмелева // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/159/160> (дата обращения: 15.06.2022).
6. Байдено В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхо-

да) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.

7. Баландина Е. С. Дискурс-анализ медиатекстов о системе образования: возможности корпусного и когнитивного исследования / Е. С. Баландина, Т. Ю. Передриенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2022. № 2. С. 5-14.

8. Бершадская М. Д. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российской социологического образования / М. Д. Бершадская, А. В. Серова, А. Ю. Чепуренко, Е. А. Зима // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 38-50.

9. Быкова К. С. Лингвокогнитивные механизмы формирования научного мифа в научно-популярном дискурсе: к постановке проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 4 (222). С. 96-106.

10. Валк Н. А. Когнитивная сущность парадоксальных вопросов ребенка // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 52-67.

11. Вежбицкая А. Семантические универсалии и «примитивное мышление» // Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1996. С. 291-325.

12. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате (компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 4 (6). С. 67-73.

13. Голод В. И. Когнитивные и коммуникативные аспекты текста как инструмента общения / В. И. Голод, А. М. Шахнарович // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 68-75.

14. Двурчанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2011. № 4. С. 13.

15. Жафяров А. Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 2. С. 81-95.

16. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.

17. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2004. № 3 (27). С. 42-52.

18. Зиновьева Т. И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 1. С. 9-16.

19. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135.

20. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ.; сост. В. Ю. Кузнецов. Москва : АСТ, 2002. 606 с.

21. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем : монография / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 252 с.

22. Медведев В. П. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. П. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46-56.

23. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход — императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 104-110.

24. Опарина Е. О. «Динамика силы», теория концептуальной метафоры, концепты эмоций / Е. О. Опарина, З. Кевечеш // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2022. № 1. С. 5-10.

25. Свасьян К. А. Проблема символа в современной философии (Критика и анализ). 2-е изд. Москва : Академический проект ; Альма Матер, 2010. 224 с.

26. Сенашенко В. С. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность / В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34-46.

27. Сергеев В. М. Проблемы понимания: некоторые мысленные эксперименты // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 133-147.

28. Смирнова Е. Е. Языковая экспликация концепта «истина» в моделях концептуальной метафоризации / Е. Е. Смирнова, Л. И. Ручина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2022. № 2. С. 168-173.

29. Страусс А. Основы качественного исследования: обснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. Т. С. Васильевой. Москва : УРСС, 2001. 254 с.

30. Фуко М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгин, Н. С. Автономова. Санкт-Петербург : А-сэд, 1994. 406 с.

31. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков / Н. Хомский, Дж. Миллер ; пер. с англ. Е. В. Падучевой. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 62 с.

32. Хомский, Н. Логические основы лингвистической теории : сборник / пер. с англ. под ред. В. А. Звегинцева. Биробиджан : Издательский проект Тривиум : Свет разума, 2000. 146 с.

33. Хуторской А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 11.

34. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.

35. Хуторской А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов



обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2013. Т. 80. № 5. С. 7-15.

36. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89-93.

37. Andriessen D. On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis paper for the 4th International critical management studies conference. Cambridge, 2005.

#### Reference list

1. Adol'f V. Proektirovanie obrazovatel'nogo processa na osnove kompetentnostnogo podhoda = Designing an educational process based on a competent approach / V. Adol'f, I. Stepanova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 3. S. 158-161.

2. Aristotel'. Pojetika; Ritorika = Aristotle. Poetics; Rhetoric / per. s dr.-grech. V. Appel'rota, P. Platonovoj. Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2007. 346 s.

3. Aristotel'. Sochinenija = Aristotle. Compositions : v 4 t. : per. s drevnegrech. / Akad. nauk SSSR ; In-t filosofii. Moskva : Mysl', 1975-1984. (Filosofskoe nasledie). T. 2 / red. Z. N. Mikeladze. Moskva : Mysl', 1978. 686 s

4. Achkasova O. G. Model' formirovanija skvoznyh kompetencij u studentov vysshego obrazovanija neprofil'nyh = IT-napravlenij v processe DPO Model for the formation of end-to-end competencies in higher education students of non-core IT areas in the process of additional professional education / O. G. Achkasova, V. P. Panasjuk, A. G. Shirokolobova, Ju. S. Larionova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (data obrashhenija: 15.06.2022).

5. Babaeva A. V. Homo belli i nacional'naja bezopasnost' k voprosu o kul'turnoj agressii = Homo belli and national security on the issue of cultural aggression / A. V. Babaeva, N. V. Shmeleva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 1-2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/159/160> (data obrashhenija: 15.06.2022).

6. Bajdenko V. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) = Competencies in professional education (Towards mastering the competency approach) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. S. 3-13.

7. Balandina E. S. Diskurs-analiz mediatekstov o sisteme obrazovanija: vozmozhnosti korpusnogo i kognitivnogo issledovanija = Discourse analysis of media texts about the education system: possibilities of corpus and cognitive research / E. S. Balandina, T. Ju. Peredrienko // Vestnik JuUrGU. Serija: Lingvistika. 2022. № 2. S. 5-14.

8. Bershadskaja M. D. Kompetentnostnyj podhod k ocenke obrazovatel'nyh rezul'tatov: opyt rossijskogo sociologicheskogo obrazovanija = A competent approach to assessing educational results: the experience of Russian sociological education / M. D. Bershadskaja, A. V. Serova, A. Ju. Chepurenko, E. A. Zima // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 2. S. 38-50.

9. Bykova K. S. Lingvokognitivnye mehanizmy formirovanija nauchnogo mifa v nauchno-populjarnom diskurse: k postanovke problemy = Linguocognitive mechanisms of the formation of scientific myth in popular science discourse: to the formulation of the problem // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. Vyp. 4 (222). S. 96-106.

10. Valk N. A. Kognitivnaja sushhnost' paradoksal'nyh voprosov rebenka = The cognitive essence of a child's paradoxical questions // Teorija i modeli znaniy: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 52-67.

11. Vezhbickaja A. Semanticheskie universalii i «primitivnoe myshlenie» = Semantic universals and «primitive thinking» // Jazyk. Kul'tura. Poznanie. Moskva : Russkie slovari, 1996. S. 291-325.

12. Verbickij A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom formate (kompetentnostnyj podhod kak novaja obrazovatel'naja paradigma) = Contextual training in a competency format (competency approach as a new educational paradigm) // Problemy social'no-ekonomicheskogo razvitija Sibiri. 2011. № 4 (6). S. 67-73.

13. Golod V. I. Kognitivnye i kommunikativnye aspekty teksta kak instrumenta obshhenija = Cognitive and communicative aspects of text as a communication tool / V. I. Golod, A. M. Shahnarovich // Teorija i modeli znaniy: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 68-75.

14. Dvulichanskaja N. N. Interaktivnye metody obuchenija kak sredstvo formirovanija ključevyh kompetencij = Interactive training methods as a means to form key competencies // Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N. Je. Bauman. 2011. № 4. S. 13.

15. Zhafjarov A. Zh. Kompetentnostnyj podhod: neprotivorechivaja teorija i tehnologija = Competency approach: consistent theory and technology // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 2. S. 81-95.

16. Zeer Je. F. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija = Competency approach to professional education modernization / Je. Zeer, Je. Symanjuk // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 23-30.

17. Zeer Je. F. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod = Modernization of vocational education: a competent approach // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 2004. № 3 (27). S. 42-52.

18. Zinov'eva T. I. Navyki i kompetencii HHI veka v nauchnom opisanii = Skills and competencies of the XXIst century in scientific description // Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovanija. 2019. № 1. S. 9-16.

19. Kazakova E. I. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm = Assessment of universal competencies of students in the development of educational programs / E. I. Kazakova, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127-135.

20. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij = Structure of scientific revolutions / per. s angl. ; sost. V. Ju. Kuznecov. Moskva : AST, 2002. 606 s.
21. Lakoff Dzh. Metafori, kotorymi my zhivem : monografija = Metaphors with which we live : monograph / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson ; per. s angl. A. N. Baranova, A. V. Morozovoj ; pod red. i s predisl. A. N. Baranova. Moskva : Editorial URSS, 2004. 252 s.
22. Medvedev V. P. Podgotovka prepodavatelja vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod = High school teacher training: competency approach / V. P. Medvedev, Ju. G. Tatur // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 11. S. 46-56.
23. Muhametzjanova G. Proektno-celevoj podhod — imperativ formirovanija professional'noj kompetentnosti = The design and target approach is the imperative for the formation of professional competence // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 8. S. 104-110.
24. Oparina E. O. «Dinamika sily», teorija konceptual'noj metafory, koncepty jemocij = «Power Dynamics», conceptual metaphor theory, concepts of emotion / E. O. Oparina, Z. Kevechesh // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubezhnaja literatura. Serija 6: Jazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2022. № 1. S. 5-10.
25. Svas'jan K. A. Problema simvola v sovremennoj filosofii (Kritika i analiz). Symbol problem in modern philosophy (Criticism and analysis). 2-e izd. Moskva : Akademicheskij proekt ; Al'ma Mater, 2010. 224 s.
26. Senashenko V. S. Kompetentnostnyj podhod v vysshem obrazovanii: mif i real'nost' = Competency approach in higher education: myth and reality / V. S. Senashenko, T. B. Mednikova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. S. 34-46.
27. Sergeev B. M. Problemy ponimaniya: nekotorye myslennye jeksperimenty = Problems of understanding: Some thought experiments // Teorija i modeli znanij: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 133-147.
28. Smirnova E. E. Jazykovaja jeksplikacija koncepta «istina» v modeljah konceptual'noj metaforizacii = Language explication of the concept «truth» in conceptual metaphorization models / E. E. Smirnova, L. I. Ruchina // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2022. № 2. S. 168-173.
29. Strauss A. Osnovy kachestvennogo issledovanija: obosnovannaja teorija, procedury i tehniky = Basics of qualitative research: substantiated theory, procedures and techniques / per. s angl. T. S. Vasil'evoj. Moskva : URSS, 2001. 254 s.
30. Fuko M. Slova i veshhi: arheologija gumanitarnykh nauk = Words and things: archaeology of the Humanities / per. s fr. V. P. Vizgin, N. S. Avtomova. Sankt-Peterburg : A-sad, 1994. 406 s.
31. Homskij N. Vvedenie v formal'nyj analiz estestvennykh jazykov = Introduction to the formal analysis of natural languages / N. Homskij, Dzh. Miller ; per. s angl. E. V. Paduchevoj. Moskva : Editorial URSS, 2003. 62 s.
32. Homskij, N. Logicheskie osnovy lingvisticheskoj teorii = Logical foundations of linguistic theory: sbornik / per. s angl. pod red. V. A. Zveginceva. Birobidzhan : Izdatel'skij proekt Trivium : Svet razuma, 2000. 146 s.
33. Hutorskoj A. V. Metapredmetnoe sodержanie obshhego obrazovanija i ego otrazhenie v novykh obrazovatel'nykh standartah = Meta-subject content of general education and its reflection in new educational standards // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2012. № 2. S. 11.
34. Hutorskoj A. V. Metodologicheskie osnovanija primenenija kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniju obrazovanija = Methodological grounds for applying a competent approach to the design of education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 12. S. 85-91.
35. Hutorskoj A. V. Pedagogicheskie osnovanija diagnostiki i ocenki kompetentnostnykh rezul'tatov obuchenija = Pedagogical grounds for diagnosis and assessment of competent training results // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2013. T. 80. № 5. S. 7-15.
36. Jalalov F. Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniju = Activity and competence approach to practical-oriented education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 89-93.
37. Andriessen D. On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis paper for the 4th International critical management studies conference. Cambridge, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 16.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.