

В настоящее время коренным образом изменились цели высшего образования, так как образование выступает как универсальная ценность, которая способна обеспечить равноправное и ответственное участие каждого в процессе глобализации. Только общие принципы образования, возникающие из растущей взаимозависимости мира, позволяют реализоваться идее «учиться быть, учиться знать, учиться делать и учиться жить вместе» (Ж. Делор). Если раньше основной целью считалось передача студентам определенной, относительно законченной системы знаний, то в современных условиях стратегической целью высшего образования становится не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, выполнение обязательной учебной программы, а создание определенных условий саморазвития, культурного самоопределения личности студента, превращение его в субъекта собственной жизнедеятельности, а также стремление развить у него способность самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности.

УДК 811.1/8(072)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

д-р пед. наук, проф. Л.В. ХВЕДЧЕНЯ
(Белорусский государственный университет, Минск)

Исследуются вопросы формирования целей и содержания иноязычного образования в контексте современных общепедагогических преобразований. К числу последних относится приоритет личностно-образующих целей, повлекший за собой смену всех механизмов образования: целей, средств, форм, предметной организации, содержания, парадигмы оценки качества и т.п. Методологическую основу обучения иностранным языкам составляют соответственно личностно-ориентированное обучение, признание иноязычной культуры в качестве источника формирования содержания, коммуникативность как общая стратегия иноязычного образования, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе. В статье анализируются особенности целеполагания в контексте компетентностного подхода, заложенного в основу Стандарта и Типовых учебных программ социально-гуманитарного блока дисциплин. Отмечается необходимость теоретико-методологической коррекции и методической адаптации компетентностного подхода к исконно гуманистическим традициям отечественного развивающего образования. Рассматривается специфика формирования содержания иноязычного образования в неязыковом вузе, утверждается ведущая роль принципа профессиональной направленности обучения.

Введение. Иноязычное образование играет важную роль в системе высшего профессионального образования. Известно, что иностранный язык (ИЯ) – это орудие познания и общения, носитель культуры страны изучаемого языка. Каждый новый язык – это новая возможность познания многообразия мира и себя в этом мире. Это доступ к научно-техническим достижениям цивилизации. Языки международных отношений, которые мы преподаем, знакомят с культурой высокоразвитого западно-европейского сообщества. Они отражают его менталитет, национальный характер, мораль, образ жизни, демонстрируют общечеловеческий характер базовых мировоззренческих ценностей. Это в свою очередь позволяет осознать единство поликультурного сообщества, воспитать молодежь в духе взаимопонимания и толерантности. В прикладном значении ИЯ развивает иноязычную коммуникативную компетенцию, являющуюся обязательным атрибутом профессиональной деятельности современного специалиста.

Основная часть. Многие профессии требуют лингвистического обеспечения, для многих ИЯ – это средство дальнейшего профессионального роста путем ознакомления с достижениями в своей области знаний в англоязычных и других странах. Знание ИЯ на порядок повышает статус специалиста любого профиля, делает его конкурентоспособным на мировом рынке труда. Однако для того чтобы иноязычное образование стало реальной действенной силой в системе высшего профессионального образования, необходимо, чтобы оно отвечало социальному заказу общества, строилось в контексте современной образовательной парадигмы, частью которой оно само является. Суть основных общеобразовательных тенденций можно коротко сформулировать в виде следующих принципов: культурологизация, экологизация, социали-

зация, гуманизация, гуманитаризация, демократизация. Перечисленные тенденции уже повлекли за собой ряд изменений в функционировании системы образования. К их числу относятся следующие:

- смещение акцентов с обучающих аспектов образования на воспитательные и развивающие;
- смена целей и механизмов образования, предусматривающая переход от чистой социализации и адаптации к индивидуально-личностному развитию. Современная парадигма образования характеризуется как личностно-ориентированная;
- смена средств образования, предполагающая переход от научных знаний как основы содержания к культуре в целом;
- смена форм образования, смещение акцента на самообразование и самоподготовку; вариативность форм аудиторной и внеаудиторной работы;
- смена предметной организации содержания обучения, в основе которой лежит переход от отдельных научных дисциплин к междисциплинарным блокам;
- смена методов и технологий образования, предполагающая переход от созерцательных методов к проблемным, развивающим критическое, творческое мышление;
- смена парадигмы оценки качества образования, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, что рассматривается как одно из перспективных направлений модернизации всей системы образования;
- ориентация на непрерывное образование, переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь», что связано со стремительным технологическим и информационным развитием;
- субъект-субъектные партнерские отношения основных участников образовательного процесса.

В соответствии с перечисленными положениями сформировалась методологическая основа обучения ИЯ:

- личностно-ориентированное обучение (student-centered approach), суть которого состоит в том, что все методические решения по организации учебного процесса и управлению учебной деятельностью преломляются через призму личности обучаемого – его языковых потребностей, способностей, интеллекта и других индивидуальных психологических особенностей;
- признание иноязычной культуры в качестве источника формирования содержания иноязычного образования;
- коммуникативность как общая стратегия иноязычного образования;
- профессионально-ориентированное обучение ИЯ, его направленность на обеспечение коммуникативных потребностей будущих специалистов в предполагаемых ситуациях общепрофессиональной, производственной, научно-информационной деятельности.

Эти положения являются концептуальными, основополагающими для научной организации и построения курса обучения ИЯ. Последнее из положений, а именно профессионализация обучения ИЯ, является специфической особенностью неязыкового вуза, в отличие от других типов вузов (например, языкового вуза, средней школы, колледжа и т.п.). С учетом перечисленных методологических положений создавались современные нормативные документы, в частности, Государственные образовательные стандарты и Типовая программа по иностранным языкам, по которой мы сегодня работаем (авторы: Л.В. Хведченя, О.И. Васючкова, И.М. Андреасян). Нововведения в программе проявились уже на этапе формирования целей. **Генеральной целью** провозглашается «формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения».

Следует отметить, что формирование целей в терминах компетентного подхода (КП) не является чем-то революционно новым в системе иноязычного образования. Понятие коммуникативной компетентности сформировалось в методике в 70-е годы XX столетия благодаря трудам М. Хомского, Дж. Равинна, Д. Мак-Клеланда, Д. Хаймса. К настоящему времени оно утвердилось в совокупности языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. Фактически перечисленные компетенции остаются объектом обучения и сегодня. Они достаточно технологизированы и вместе взятые составляют глобальную *коммуникативную компетенцию* (КК), которая рассматривается как предметно-специальная и в то же время универсальная по отношению к другим компетенциям (социокультурной, профессиональной, информационной и т.п.). Она лежит в основе их формирования и в этом смысле является надпредметной, интегративной.

Однако дальнейшая эволюция категории «компетенция» происходила применительно к образованию в целом, что привело к дифференциации терминов «коммуникативная компетенция» и «компетенция/компетентность» как главная цель системы высшего профессионального образования. В упрощенном варианте термин «компетенция» (competence) в западно-европейской системе образования понимается с чисто прагматических позиций – как перечень того, что выпускник должен не просто знать и уметь, но *знать и уметь делать* по завершении образовательной программы в соответствии с требованиями работодателей. Сюда же включается и овладение способами познавательной деятельности (как делать).

Несмотря на понятное стремление унифицировать общеевропейские требования к подготовке специалистов высшего профессионального образования в соответствии с Болонским процессом, многие ученые не склонны идеализировать КП в таком виде, в каком он сложился на Западе. Поэтому в отечест-

венной системе высшего профессионального образования компетентный подход не переписывается «под кальку». Делаются попытки его теоретико-методологической коррекции и методической адаптации к отечественной, традиционно развивающей гуманистической системе образования. Благодаря трудам ряда ученых, и главным образом И.А. Зимней [1], системообразующим понятием в отечественном варианте КП являются две базовые педагогические категории – «компетенция» и «компетентность». В качестве главного результата образования признается именно компетентность, а точнее социально-профессиональная компетентность (СПК), которая понимается как широкое, интегральное, системное качество личности специалиста, сформировавшееся на основе приобретения целого ряда частных компетенций: общечеловеческих, общепрофессиональных, академических, а также социального опыта. В таком понимании термин «компетентность» становится рядоположным понятиям «образованность», «уровень общей культуры», «личностное развитие», составляющим непреходящую ценность отечественного гуманистического образования. Компетенции рассматриваются как составляющие компетентности (Стандарт выделяет социально-личностную, профессиональную и академическую компетенции).

Таким образом, в отличие от западно-европейской модели КП, основанной на философии прагматизма («дистрофической» по своей методологической сущности) [2], отечественная наука стоит на более глубоких философских позициях – на психолого-педагогической концепции развивающего и личностно-ориентированного обучения, которая и стала теоретической основой современного КП. Если вначале наблюдалось определенное замешательство, то сегодня эта позиция проявляется все более отчетливо. Так, например, И.А. Зимняя, принимая участие в недавнем симпозиуме государств содружеств по вопросам образования в Минске, назвала свой доклад «Компетенция – это не компетентность». А это уже серьезно.

Поскольку конечной целью высшего профессионального образования, согласно новым стандартам, является СПК, то конечной целью иноязычного образования резонно рассматривать социально-профессиональную коммуникативную компетенцию, т.е. умение общаться в профессиональных и сопровождающих профессиональную деятельность сферах. Это определение, по сути, не отличается от того, которое дано в Типовой программе, но наиболее кратко и точно формулирует цели иноязычного образования в неязыковом вузе и полностью соответствует его содержанию. Оно демонстрирует вклад языкового образования в общую подготовку специалиста – мы развиваем его коммуникативную компетенцию в социальной и профессиональной сферах и тем самым формируем СПК, т.е. всесторонне развитую языковую личность обучаемого.

В связи с внедрением КП возникает практический вопрос процедуры оценки уровня сформированности социально-профессиональной коммуникативной компетенции как результата формирования языковой личности специалиста. В настоящее время это понятие недостаточно осмыслено на теоретическом и практическом уровнях. Это накладывает ограничения на использование КП в образовательной практике, где, как правило, продолжается формирование коммуникативной компетентности в совокупности всех ее составляющих на знаниевой основе. Довольно пессимистические прогнозы высказываются по поводу того, возможна ли вообще реализация КП в целостной форме, ибо объективной оценке подлежат лишь знания, умения и навыки во всех видах речевой деятельности. Практические (комплексные) навыки владения ИЯ адекватно ситуации общения, определяющие уровень формирования языковой личности, плохо поддаются инструментальным замерам и эмпирической фиксации. Однако работа в этом направлении уже ведется.

Анализ современной научно-методической литературы позволяет выделить три направления разработки оценки сформированности социально-профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности:

- а) создание псевдопрофессиональной образовательной среды, моделирующей социально-профессиональное общение;
- б) различные модификации экспертной оценки со стороны экспертов: опытных преподавателей, будущих работодателей и т.п.;
- в) самооценка обучающихся (языковой портфель и другие способы).

В контексте этих направлений и необходимо организовывать учебный процесс, разрабатывать практико-ориентированные технологии и всю методическую инфраструктуру.

Все сказанное касается целей как отражения предполагаемого результата иноязычного образования. Что же нового происходит в плане формирования **содержания иноязычного образования** (СИО) как средства реализации целей? Прежде всего необходимо отметить, что сам термин «иноязычное образование» вошел в методiku преподавания ИЯ благодаря трудам Е.И. Пассова. Актуализация личностно-ориентированных функций современного образования позволила ученому с новых позиций подойти к проблеме теоретико-методологического обоснования дидактических категорий, прежде всего целей и содержания. Главную цель Е.И. Пассов видит не в обучении ИЯ, а именно в иноязычном образовании как более широком понятии, включающем в себя не только умение общаться, но и познание, воспитание, развитие обучаемого на основе формирования практических навыков [3]. Содержанием иноязычного образования автор считает не навыки и умения, а иноязычную культуру, непосредственно направленную на постижение иного менталитета, системы общечеловеческих базовых ценностей и способствующую тем самым формированию востребованных современной педагогикой качеств личности: взаимопонимания,

толерантности, способности к адаптации и самоидентификации в поликультурном мире и т.п. В этом смысле ИЯ представляет собой уникальную дисциплину, способную стать реальным фактором создания межкультурного взаимопонимания и демократической стабильности. Именно такую цель Е.И. Пассов провозглашает в качестве единственно достойной для системы иноязычного образования. Она как нельзя лучше отражает дух и веяние времени, вписывается в общий контекст современной философии образования, методологически выдержана и может служить в качестве основополагающей при разработке широкого круга вопросов иноязычного образования.

Отечественная педагогическая наука принимает за основу при разработке педагогических норм (стандартов, программ и других нормативных документов) компетентностный подход, заимствованный из зарубежной педагогики. Компетентностный подход приходит в систему образования под предлогом необходимости интегрирования в мировое образовательное пространство, которое ориентировано на запрос работодателей, на специалиста, способного оперативно применять знания адекватно ситуации. Фактически это наиболее рациональный, практикоориентированный подход, основанный на философии прагматизма, проповедующий умение успешно конкурировать, делать и ладить. Для нас же это новая образовательная идеология, несмотря на попытки ее теоретико-методологической коррекции и методической адаптации к отечественной системе образования. Попытки облагородить КП, наполнить его идеями гуманизма, качествами и способностью к поступкам, которые имеют более моральный, нежели меркантильный характер, не могут примирить эти две разные сущности – компетентность остается качеством профессионального развития личности, в то время как структура личности, подвергающаяся педагогическому воздействию (в том числе средствами ИЯ), включает в себя много других аспектов, которые остаются без внимания.

До недавнего времени содержание рассматривалось, главным образом, как средство реализации обучающих (а не образовательных) целей. Общепринятое понимание содержания обучения ИЯ сводилось (и сводится до сих пор) к совокупности трех аспектов: лингвистического, процессуального и предметного. Содержание обучения ИЯ понималось как сложное диалектическое единство, складывающееся из организованного определенным образом языкового материала и процесса обучения ему. Языковой аспект включает в себя единицы языка и речи (фонетические, лексические, грамматические). Процессуальный аспект определяется через понятие навыков и умений владения различными видами речевой деятельности. Таким образом, собственно содержание обучения ИЯ и процесс овладения им сводятся прежде всего к запоминанию готовых языковых элементов и усвоению действий по пользованию ими в речи. Однако исходя из заданных в Стандарте развивающих целей высшего профессионального образования методически верным будет формирование не содержания обучения, а содержания иноязычного образования. Следовательно, коммуникативная компетенция как провозглашаемая цель иноязычного образования требует включения в ее состав компонентов более высокого уровня абстракций, направленных на развитие личности в диалоге культур.

Новым является и более рациональный и теоретически обоснованный подход к определению предметного содержания в неязыковом вузе, его направленность на конкретные сферы общения – профессиональную и социально-гуманитарную. Строгие критерии отбора содержания долгое время отсутствовали, что приводило к тому, что на практике этот вопрос зачастую решался произвольно и зависел от содержания используемых учебников, что не всегда соответствовало провозглашаемым целям и условиям обучения в неязыковом вузе (например, сетке часов). Решение этой проблемы было предложено в плане структурирования содержания на основе модели инвариантной структуры подготовки специалиста [4]. Если ставится цель овладения КК в области общегуманитарной и профессиональной подготовки, то в СИО включаются соответствующие блоки (социокультурного и профессионального общения), представленные соответствующими сферами (социально-бытового, социокультурного, социально-политического, общепрофессионального и производственного общения). В результате обучаемый овладевает нужными для его будущей профессиональной деятельности коммуникативными навыками и компетенциями в объеме, создающем основу для его дальнейшего самосовершенствования. Такой подход возможен только к формированию СИО, в силу специфики учебной дисциплины «Иностранный язык». Она заключается в том, что содержанием ИЯ являются не основы наук, а способы деятельности, в данном случае речевой деятельности в определенных сферах общения. «Беспредельность» и «внепредметность» языка дают возможность сознательно моделирования предмета речи в учебных целях. В содержание обучения мы включаем также ряд академических и исследовательских умений: написание реферата, аннотации, доклада, подготовка проекта и т.п.

Заключение. Прорекларированный принцип профессиональной направленности не дает однозначного представления об объеме и предметно-тематическом содержании профессиональной сферы общения. Вопросы ее конкретного наполнения также зачастую решались произвольно, в зависимости от субъективного опыта или пристрастий преподавателя. Это побудило нас к созданию дополнительного к Типовой программе [5] документа, а именно Программы обучения профессионально-ориентированному общению, где расписано рекомендуемое предметное содержание каждой специальности (правоведение, экономика, математика и т.п.), изучаемой в Белорусском государственном университете. На практике это в значительной степени упорядочило отбор учебного материала и придало ему нужную направленность, а также позволило скоординировать содержание обучения ИЯ на всех общеуниверситетских языковых кафедрах БГУ.

Важным аспектом в организации курса обучения ИЯ является использование адекватных **технологий** и подходов, которые могли бы обеспечить цели личностно-ориентированной парадигмы образования и одновременно составить технологическую основу разработки учебно-методических комплексов (УМК). Это такие подходы, как личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, средоориентированный, модульный. Прежде всего отметим популярную при составлении современных учебников модульную технологию, или модульный подход, разработанный на постсоветском пространстве П.А. Юцявичене и ее последователями (М.А. Чошанов, Е.А. Пасквенчене, П.И. Третьяков, А.В. Макаров, А.И. Жук, З.П. Трофимова и другими). Для модульного подхода характерно:

1) крупноблочная организация содержания учебного курса по предмету, где каждый блок (модуль) охватывает определенную сферу общения, подлежащую усвоению;

2) сохранение технологической цепочки построения модуля, включающего в себя исходный (нулевой) цикл, где определяются цели обучения, затем следует несколько содержательных модулей и, наконец, модуль-резюме и модуль контроль. Такая последовательность предъявления материала демонстрирует связь целей со средствами их реализации и конечным результатом обучения;

3) ориентация на самостоятельную познавательную деятельность студентов. Методическая обеспеченность этого фронта работ обеспечивает управление самоподготовкой, а не просто позволяет ей «плыть по течению».

Модульное обучение хорошо сочетается с другими современными подходами (личностно-ориентированным, проблемным, компетентностным, средоориентированным и др.), что способствует формированию единого синергетического подхода к решению вопросов иноязычного образования. Таким образом, можно утверждать, что понятия компетентности, модульности, проблемности на современном этапе приобретает *методологический смысл* при условии адекватности их развивающему характеру целей и содержанию иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20 – 26.
2. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетенция как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Кн. 2. – С. 34 – 39.
3. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Минск: БГУ, 2010. – Вып. 2. – С. 3 – 16.
4. Хведченя, Л.В. Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования (на примере классического университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Хведченя; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2002. – 32 с.
5. Программа обучения профессионально-ориентированному общению на иностранных языках (классические университеты) / под общ. ред. Л.В. Хведчени. – Минск: БГУ, 2005. – 26 с.

Поступила 06.03.2010

DIDACTIC CATEGORIES OF THE AIME AND CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL TENDENCIES

L. KHVEDCHENJA

The article is devoted to the problem of aims and content development in language education in the context of modern pedagogical transformation. The latter proclaims priority of educational aims to instructional which in its turn brings about certain changes in the mechanisms of aims, forms, content and subject matter formation, symbolizes a new paradigm in the assessment of the quality of education. Methodology of foreign language teaching comprises student-centered approach, foreign language culture as a source of the content of teaching, communicativeness as a general strategy of language education, professionally oriented language teaching in non-linguistic universities. The author analyses the peculiarities of the aim formation in the context of the competence approach, layed in the foundation of a new Standard and a range of particular programs for humanities. The necessity of theoretical and methodological correction and adaptation of the competence approach to humanistic traditions of home education, developmental by its nature, is also stressed. Further on the article deals with the particular questions of the content of foreign language development for non-linguistic universities, asserting professional orientation as the leading principle.