

УДК 378.02:772.8

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

*канд. пед. наук, доц. Н.А. КАЧАЛОВ
(Томский политехнический университет)*

Качество подготовки специалистов сегодня, как и ее потенциальное воздействие на структуру общественных приоритетов, зависит от того, насколько последовательно, глубоко и осмысленно реализуется в высшем образовании гуманистическая парадигма, насколько профессиональное образование сопрягается с развитием гуманитарной культуры, формированием духовно богатой, интеллектуально оснащенной, социально ответственной личности. Разрыв между уровнем невостребованной производством квалификации специалистов-выпускников технических вузов и возможностями системы высшего профессионального образования привел к превращению ее в обслуживающий механизм народнохозяйственного комплекса, что вступило в противоречие с дифференцированными образовательными запросами личности и обусловило разработку новых концепций профессионального и личностного образования. Особую научную и практическую значимость приобретает разработка теоретических проблем создания интенсивных оптимальных систем и вариантов технологий. Данная идея актуальна также для интенсификации профессионального образования специалистов на основе кооперирования образования, производства и социальных сфер жизнедеятельности общества, взаимопроникновения социальных, психологических, экономических, культурологических, научно-технических, педагогических, юридических, физиологических, медицинских и юридических факторов при комплексном решении учебно-воспитательных задач.

Введение. Необходимость содержательного обновления системы подготовки кадров требует прежде всего переосмысления модели профессиональной образованности личности специалиста как цели и результата профессионального образования. Это важно как для проектирования образовательных стандартов, разработки содержания профессионально-образовательных программ, так и для формирования нового видения организации педагогического процесса в вузе в целом.

Основная часть. Проблема моделирования личности и деятельности специалиста широко разрабатывалась в 1980 годы и начале 1990-х. Так, хорошо известны работы Н.Ф. Тальзиной, Е.Э. Смирновой, которые стали теоретической базой разработки моделей личности специалиста в различных направлениях профессионального образования: инженерном, педагогическом, управленческом и др. Однако эти модели развивались как адаптивные, так как предполагали рассмотрение действий работника в жестких рамках систем «человек – производство», в которых они должны быть приспособлены к условиям функционирования производственной системы и ориентировались на необходимость реализации социального заказа. Поэтому модели деятельности и личности специалиста описывались в понятиях функций, типовых задач и умений их решать. Функции выводились исходя из учета особенностей адаптации личности к производственной и социальной системам [1].

В настоящее время снова достаточно остро стоит проблема модели специалиста, так как вузовская педагогика до сих пор развивает функционально-адаптивное представление о специалисте, знание-дисциплинарный подход к отбору содержания профессионального образования. Многие вузы лишь в незначительной степени обновляют состав знаний и умений подготавливаемых ими специалистов в соответствии с требованиями рынка труда и продолжают ориентироваться на традиционный. Таким образом, будущему специалисту насаждается концепция адаптации к рынку. Сегодня требуется реализация в учебных заведениях такой модели специалиста, в которой он рассматривался бы как активный деятель, способный сам решать стратегию и судьбу своей профессиональной жизнедеятельности, условия ее эффективной реализации, при необходимости преобразовать свое профессиональное поведение и создать новые условия профессиональной деятельности.

В направлении поиска, осмысления новой модели специалиста в последнее время появились интересные идеи и подходы, в том числе и через коммуникативно-информационное развитие субъектов образовательного процесса. Коммуникативно-информационное развитие средствами иностранного языка в неязыковом вузе носит специфический характер. Если на специальном факультете языкового вуза основная цель обучения – знание иностранного языка, его теоретических основ и практическое владение им, то на всех других факультетах иностранный язык является одной из общеобразовательных дисциплин, и изучение его носит вспомогательный характер, способствуя личному и профессиональному становлению специалиста. Поэтому коммуникативно-информационное развитие может и должно строиться таким образом, чтобы дать обучающимся не только умения и навыки практического владения иностранным языком, но также способствовать специальной подготовке, целенаправленно формировать отдель-

ные умения и навыки управленческой культуры, культуры делового и повседневного общения, которые будут влиять на успешность и эффективность профессиональной деятельности выпускников.

Прежде чем перейти к анализу специфики коммуникативно-информационного развития средствами иностранного языка как инструмента профессионального общения, необходимо рассмотреть общие тенденции развития высшего профессионального образования, так как обучение иностранным языкам является неотъемлемой частью этого процесса.

Под *профессиональным образованием* понимается процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающиеся овладением установленными знаниями, навыками и умениями по конкретным профессиям и специальностям, то есть овладение определенным видом профессиональной деятельности. Под *профессионализмом* понимается мастерство по приобретенной профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда.

Профессионализм обеспечивает специалисту:

- а) достаточную мобильность на рынке труда;
- б) способность оперативно осваивать технологические новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям реализации профессиональной деятельности, а также способность менять ее в случае необходимости;
- в) принимать обоснованные решения, снижающие риск профессиональной ошибки и обеспечивающие саморегуляцию поведения.

Дальнейшее развитие профессионализма можно охарактеризовать как процесс, сущность которого заключается в выполнении все большего числа профессиональных функций, когда в одной профессии совмещается целый комплекс специальных знаний и умений, а также в расширении диапазона видов профессиональной деятельности.

Главным свойством профессионализма на современном этапе можно назвать умение творчески пользоваться усваиваемой информацией (в том числе и иноязычной), т.е. умение находить ее, обрабатывать и применять для практической профессиональной деятельности.

Складывается новая система подготовки специалиста в вузе, являющаяся социальным заказом и концентрирующая внимание ученых при разработке психолого-педагогических теорий на создание оптимальных путей и средств для их реализации. В связи с этим актуализируется выяснение реальных положений субъектов образования технического вуза в вопросе степени и качества их владения иностранным языком и использования его в профессиональной деятельности.

При подготовке специалистов следует акцентировать внимание на области теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека, независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности.

Профессионализация обучения может и должна охватывать всю систему междисциплинарных научных знаний, не сводящихся только к вполне конкретной, узкопрофильной подготовке специалиста по той или иной конкретной профессии или специальности. Идеи, методы и подходы, разработанные в процессе профессиональной подготовки специалистов, могут и должны пронизывать, по существу, все ступени, все звенья единой образовательной системы.

Эта особенность профессионализации обучения обусловлена самим характером восхождения каждого человека по «лестнице» становления личности профессионала, которую можно представить в виде последовательного движения человека ко всё более высоким достижениям в своем образовательном уровне по следующим ступеням:

- *ступень достижения элементарной и функциональной грамотности*, когда на доступном минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, навыки и умения, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

- *ступень достижения общего образования*, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

- *ступень профессиональной компетентности*, связанной с формированием на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности;

- *ступень овладения широко понимаемой культурой*, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценить свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуруобразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом;

- *ступень формирования индивидуального менталитета личности* – тех устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости.

Таким образом, схема восхождения человека ко всё более высоким индивидуально-личностным культурно-образовательным приобретениям может быть представлена в виде следующей цепочки:

грамотность → образованность → профессиональная компетентность → культура → менталитет.

Профессиональной подготовке специалистов в вузе посвящено большое число исследований – это работы С.И. Архангельского, А.А. Вербицкого, Р.Е. Горбатовой, З.Д. Жуковской, В.В. Карпова, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, И.Б. Моргунова, В.М. Соколова, А.И. Субетто, С.А. Тихомирова и др.

Исследуются концепции проблемы профориентации, профконсультации и профстановления (П.Р. Атутов, Ю.К. Васильев, В.И. Журавлев, В.А. Поляков, А.Я. Журкина, Н.Н. Чистяков, В.А. Сластенин, В.П. Зинченко и др.).

Н.Ф. Талызина подразделяет требования к современному специалисту и соответствующие им виды деятельности на две большие группы: специфические, характерные для специалистов данного профиля, и неспецифические – общие, обязательные для каждого выпускника вуза, последние определяются современным научно-техническим процессом и социальными условиями [2].

Особенности современного этапа общественного развития требуют от каждого специалиста с высшим образованием умения постоянно обновлять и пополнять объем знаний и навыков, ориентироваться в новых проблемах. Для успешной деятельности каждому специалисту необходимы зарубежные информативные издания и связи со специалистами других стран, следовательно, знание иностранного языка относится к общим, неспецифическим требованиям.

Взаимодействие специфических и неспецифических целей подготовки специалистов можно принять как систему, в которой специфические цели налагаются на общие цели. Таким образом, коммуникативно-информационное развитие средствами иностранного языка целесообразно отнести к общеузовским целям с их дальнейшей конкретизацией при подготовке специалистов.

Общеузовские цели определяются моделью деятельности специалиста, включающей знание иностранного языка и использование его в профессиональной деятельности. Требования к деятельности специалиста дают возможность формулировать цели процесса его подготовки. Модель подготовки следует понимать как совокупность педагогических средств и видов деятельности, направленных на достижение целей по реализации модели деятельности будущего специалиста, при этом модель деятельности, цели и модель подготовки специалиста к этой деятельности выступают как взаимосвязанные элементы одной системы.

Важно определить место обучения иностранному языку в общей модели подготовки специалистов. В этой связи следует проанализировать, как конкретизация целей от общеузовских до кафедральных отражает конкретизацию модели деятельности специалиста и модели подготовки специалиста.

Трудно согласиться с мнением тех авторов, которые считают, что конкретные цели и содержание обучения не могут быть логически выведены из требований социального заказа, из требований общества к высшей школе, к вузам конкретного профиля. Если требования социального заказа являются исходными директивами для определения модели личности и деятельности специалиста нужного обществу, а эта модель в свою очередь становится исходной для подготовки будущего специалиста в системе высшего образования, то в этой системе обязательна конкретизация целей и содержания обучения при подготовке специалистов определенных профессий. Здесь необходим логический путь, так как трудно представить систему без логических внутренних связей. Конечно, нельзя утверждать, что общие цели непосредственно формируют более конкретные. Их уточнение обусловлено конкретизацией модели деятельности специалиста, то есть каждая обобщенная цель формирует более конкретную модель деятельности, определяющую цели низшего уровня.

Модель специалиста зачастую определяется как отражение учебных планов, программ и других документов, описывающих и регламентирующих процесс подготовки в вузе. Такая концепция может быть отнесена к построению модели, но она представляется несостоятельной для создания модели специалиста, так как не предполагает изучение деятельности специалиста.

На наш взгляд, целесообразно согласиться с мнением Е.Э. Смирновой, предлагающей детальную разработку методологии, методики и техники составления модели деятельности специалистов с высшим образованием и указывающей, что дальнейший «перевод» данных моделей на язык и формы учебно-воспитательного процесса даст возможность создать модель подготовки специалиста. Считается оптимальным развести два этих понятия для того, чтобы иметь возможность более строго анализировать различные сферы: деятельность специалиста и его подготовку [3].

На базе вузовских целей создается модель специалиста данного профиля, определяющая через факультетские цели факультетскую модель подготовки. Наконец, факультетские цели замечают конкретную модель специалиста-профессионала, для реализации которой ставятся кафедральные цели, являющиеся предпосылкой для создания кафедральной модели подготовки, указывающей на конкретную педагогическую деятельность. Подобное логическое построение схемы конкретизации целей подготовки нам представляется целесообразным для определения конкретных кафедральных целей и формулировки задач обучения.

Потребность в педагогической конкретизации целей обучения на этом этапе уже не отвергается с точки зрения ее достижения логическим путем, а, наоборот, глубоко методологически исследуется рядом авторов [4]. Их разработки все же ведутся в общем плане конкретизации целей, то есть без разведения целей специфических и неспецифических.

Конкретизация целей, очевидно, отражается на специфических требованиях к деятельности специалиста. Но нельзя отделять неспецифические требования от специфических, так как они тесно взаимосвязаны. Эту связь мы понимаем как корреляцию неспецифических целей со специфическими и считаем, что неспецифические цели конкретизируются специфическими. Так, коммуникативно-информационное развитие средствами иностранного языка, будучи одним из неспецифических требований к подготовке специалистов, конкретизируется следующим образом:

- *общеузовский уровень* – общее требование ко всем вузам страны проводить обучение иностранному языку;

- *вузовский уровень* – требование к обучению иностранному языку в соответствии с определенной сферой деятельности, выраженной специфическими целями подготовки в данном вузе;

- *факультетский уровень* – требование к обучению иностранному языку в соответствии с деятельностью данного профиля, имеющей свое выражение в специфических целях подготовки на уровне факультета;

- *кафедраальный уровень* – требование к обучению иностранному языку в соответствии со специфическими целями подготовки специалистов данной специальности.

Следовательно, коммуникативно-информационное развитие средствами иностранного языка нельзя отделять от будущей конкретной специальности сегодняшних обучающихся, что важно при формулировке целей подготовки по иностранному языку на кафедральном уровне, так как обучение иностранному языку в вузе проводится кафедрой иностранных языков, обслуживающей субъектов образования. Таким образом, цели подготовки по иностранному языку должны быть соотнесены с целями подготовки специалистов с учетом требований к их профессиональной деятельности.

Заключение. Согласно конкретным требованиям к сегодняшнему специалисту высшей квалификации будущему выпускнику вуза представляется существенным чтение зарубежных газет, журналов и научных публикаций по специальности, что является одним из основных средств в поисках информации. Писать же в иностранные газеты или публиковать свои научные труды на иностранном языке будут, вероятно, немногие. Вместе с тем элементарное конспектирование литературы, составление тезисов докладов, обзор информации, резюме статей и т.п. в письменном виде окажутся обязательными для специалиста с высшим образованием. Чтение можно разделить на две более конкретные подгруппы в аспекте тематики письменного общения: газетно-информационную тематику и профессионально-ориентированную тематику. Письмо конкретизируется профессионально-информационной тематикой в пределах элементарных действий научно-исследовательской работы.

Установленная тематика общения в устной и письменной форме позволяет определить функциональные разновидности стиля иностранного языка, которому нужно обучать субъектов образования неязыковых вузов. Здесь следует выделить разговорный, газетно-радиоинформационный и научный стили, употребляемые в различных ситуациях общения.

Выделение конкретных функций иностранного языка в деятельности специалиста с высшим образованием в итоге сводится к типовым языковым ситуациям, овладение которыми является системообразующими целями подготовки по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирикова, З.З. Специалист как субъект профессии / З.З. Кирикова // Вестн. УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Рос. Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1998. – 126 с.
2. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
3. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1997. – 136 с.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.

Поступила 25.09.2009