

УДК 81:372.881

**ПРОБЛЕМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ
В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

© 2015 г.

Е.С. Орлова, О.П. Богатова, Т.А. Дедегкаева

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru

Поступила в редакцию 04.05.2015

Реализация компетентностного подхода в подготовке студентов естественнонаучных направлений университета по иностранному языку предполагает создание нового метода моделирования учебного процесса и соответствующих образовательных программ. Предлагаемый метод основан на использовании структурно-функционального конструкта, объединяющего различные аспекты обучения в единую систему. Метод предоставляет эффективный механизм моделирования реальных процессов обучения и аналитический ресурс для интерпретации базовых теоретических понятий.

Ключевые слова: компетенция / компетентность, модель, функция, предикация, бинарная единица, образовательная программа.

Введение

Основное назначение программного продукта, моделирующего весь учебный процесс, состоит в том, чтобы показать, каким образом из единичных аспектов обучения формируется единая картина предметного поля, а отдельные учебные действия трансформируются в заданную компетенцию. Следовательно, учебная программа должна представлять собой модель учебного процесса наивысшей степени интеграции. Согласно классическому определению, модель – это «всякая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект <...>, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [1, с. 19]. Данное определение подтверждается и другими авторами. В частности, модель характеризуется также как всякое достаточно правильное, то есть отвечающее определенным требованиям адекватности моделируемому объекту (изоморфности этому объекту) и при этом эвристически значимое описание объекта, которое подчиняется общим закономерностям моделирования [2, с. 10]. При этом в науке утверждается принципиальное положение о возможной множественности моделей одного и того же моделируемого объекта, что означает возможность выбора его характерных особенностей. Именно в определении основных параметров процесса обучения иностранному языку – в нашем случае объекта моделирования – и заключается главная трудность разработки учебных программ по данному предмету. Познавательная ценность

модели, отмечает Р. Аткинсон, тем выше, чем более полно она воспроизводит существенные внутренние черты моделируемого объекта [3, с. 14].

Компетентностный подход: проблема моделирования учебного процесса

Очевидно, что разработка учебной программы как модели процесса обучения должна начинаться с установления «существенных внутренних черт» – ведущих характеристик, способных создать законченный знаковый образ системы учебных действий, обладающий максимальными объяснительными возможностями по ходу и итогам обучения. На первый взгляд, этому весьма способствует широкое распространение компетентностного подхода, ведущая роль которого отражена в требованиях и нормативах действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Ключевые концепты данного подхода – *компетенция* и связанное с ним понятие *компетентность* – изначально были заявлены как единицы единого согласованного языка для описания академических и профессиональных профилей и уровней образования. Казалось бы, деятельность разработчика учебных программ теперь значительно упрощается, так как для представления включенных в задачу существенных параметров достаточно перевести предусмотренные стандартами обязательные разделы на язык компетенций. В действительности подобный перевод весьма непросто осуществить, поскольку ос-

новные категории подхода (*компетенция / компетентность*) при огромном количестве различных толкований и интерпретаций, представленных в научной литературе, не имеют однозначных определений. Фактически это означает, что «даже преподавателю вуза» весьма трудно разобраться в многочисленных дескрипциях ведущих категорий и «понять, что же от него конкретно требуется при реализации компетентностного подхода» [4, с. 113]. Адекватное толкование последнего особенно актуально для иностранного языка как учебного предмета в вузе, поскольку по сравнению с иными дисциплинами здесь по-иному должна решаться ключевая проблема адаптации области знания для целей образования. Данная проблема носит комплексный характер и, в свою очередь, подразумевает проблемы отбора, системной организации учебного материала и методов его предъявления. Все они должны решаться в рамках хорошо функционирующей модели, которая доказуемым образом соответствует реальным параметрам процесса обучения иностранному языку и допускает простое, доступное изложение предмета без ущерба для его основных теоретических и практических положений, которые, как известно, отличаются множественностью и своеобразием. Учебная программа представляет все сущностные характеристики и связи вовлеченных компонентов моделируемого объекта, являясь при этом предельно краткой формой материализации самой модели. Однако оптимальная модель обучения рассматриваемому предмету и ее адекватное отображение в виде учебной программы можно считать лишь теоретически достижимыми. Реально разрабатываемые продукты при всей правильности формулировок и актуальности употребляемых терминов отличаются слабовыраженной или отсутствующей взаимосвязью разделов, в результате чего программа включает внутренне не связанные, а иногда и несовместимые понятия и концепции. Несоответствия особенно заметны при сопоставлении ключевых разделов, таких как «Цели освоения дисциплины», «Требования к результатам усвоения дисциплины» и «Структура и содержание дисциплины (иностранного языка)». В частности, в одной из рецензируемых рабочих программ по направлению подготовки 010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии» квалификации «бакалавр» в качестве целей обучения заявляются повышение исходного (достигнутого) уровня владения иностранным языком, овладение достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения

различных коммуникативных задач, расширение кругозора и повышение общей культуры студентов и т.п. В разделе «Требования» в качестве заданных компетенций упоминаются формирование общей культуры мышления и владение иностранным языком на уровне не ниже разговорного. Раздел «Структура и содержание» представлен исключительно тематикой предполагаемого иноязычного общения: «Студенческая жизнь и учеба в университете», «Карьера в бизнесе», «Основные сферы будущей профессиональной деятельности» и т.д. Связь между «достаточным уровнем коммуникативной компетенции», «владением языком на уровне не ниже разговорного» и произвольно выбранной темой общения, судя по всему, существует, однако подобная форма ее представления не может быть признана моделью, соответствующей реальному учебному процессу, по причине невозможности определения критериев соответствия поведения модели и моделируемого объекта (критериев их сходства). Иначе говоря, преподаватель, попытавшийся применить такую программу, вряд ли сумеет понять, что же конкретно от него требуется. Причина этого заключается в том, что уже упомянутые действительно значимые закономерности и характеристики процесса так и не нашли отражения в программном документе, который в целом носит чисто декларативный характер при внешнем соответствии формулировкам стандарта.

Теоретические постулаты и правила соответствия дидактической модели

Для определения упомянутых выше существенных внутренних черт подготовки студентов вуза по иностранному языку и их отображения в учебных программах необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) определить наиболее адекватный вариант толкования понятий *компетенции / компетентности*, обеспечивающий единство и сравнимость программных компонентов (целей обучения, места дисциплины в структуре ООП, требований к результатам освоения дисциплины, структуры и содержания дисциплины, используемых образовательных технологий);
- 2) определить концептуальную основу, способствующую объективному анализу структуры учебной деятельности и ее составляющих;
- 3) определить способы конкретной предметной интерпретации формальных компонентов учебной программы по предмету «Иностранный язык».

Для решения первой задачи прежде всего следует разграничить понятия *компетенции /*

компетентности, традиционно представляемые именно в этой связке. Такое разделение необходимо для решения вопроса о потенциальной мощности универсальной инвариантной составляющей объема их значения, что позволяет объединять части учебной программы на единой концептуальной основе. Соответственно, спецификация *компетенции* и *компетентности* определяет использование этих терминов в программном документе. *Компетенция* наиболее часто определяется как характеристика обладания знаниями [4, с. 107], специфическая способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания [5, с. 6], или заданная квалификация, ориентированная на цели как основные векторы образования [6, с. 25]. Компетенция представляет собой многоаспектное интегрированное целое и является, как правило, функциональным продуктом нескольких действующих факторов. Это, соответственно, не исключает присутствия в ее составе более частных компетенций с меньшим весом функционального влияния. Именно таким образованием является иноязычная компетенция, которая, с одной стороны, представляет собой часть более обобщенной коммуникативной компетенции, а с другой, может интерпретироваться как интегрированный конструкт, формирующийся в результате сложного взаимодействия лексической, семантической, грамматической, прагматической и социокультурной компетенций. Отметим, что в учебной программе мы пользуемся названием *компетенция*, или способность, но не *компетентность*. При этом мы считаем, что термин *компетенция* относится к объективно программно заданному уровню профессиональной подготовки в конкретной предметной области и по существу качественно и функционально тождественен целям обучения и требованиям к уровню подготовки студентов, а *компетентность* характеризует состоявшееся качество способности и готовности осуществлять конкретную форму деятельности, реально достигнутое индивидуумом. Иначе говоря, компетентность можно рассматривать как реализованную компетенцию, приобретенную конкретным человеком, что, разумеется, заставляет считать первое понятие субъективной, а второе объективной категорией. Поэтому компетентность является объектом последующих измерений и оценки своего качества на основе критериев, заданных компетенциями.

Задача определения концептуальной основы, способствующей объективному анализу струк-

туры учебной деятельности и ее составляющих в подготовке по предмету «Иностранный язык», на языке компетентного подхода является сложной уже по причине практического отсутствия во ФГОСах ВПО естественнонаучных направлений прямых спецификаций и параметров, непосредственно касающихся этой дисциплины. В частности, в упомянутом стандарте ВПО по направлению подготовки 010300 (бакалавр) в разделе «Структура ООП» для студента устанавливается уровень владения иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников при лексическом минимуме 4000 лексических единиц общего и терминологического характера. Термин *компетенция* фигурирует исключительно в определениях общих и профессиональных компетенций в форме обобщенных вербальных формулировок вида «способность аргументированно и ясно строить письменную и устную речь» или «способность понимания синтаксической и семантической организации языков программирования». Приведенные параметры явно недостаточны ни для формирования целей подготовки по предмету и выработки представлений о средствах их достижения, ни для определения содержания обучения и последующей системы оценки уровня его усвоения.

Следовательно, необходим метод, позволяющий установить отношение функционального соответствия между формируемой иноязычной компетенцией и остальными ведущими дескрипторами процесса: целями, параметрами заданного уровня овладения предметом и содержанием обучения, каждый из которых, помимо прочего, предполагает развитие упоминавшихся выше частных способностей и умений, формирующих в конечном итоге иноязычную компетенцию. В результате применения данного метода:

- 1) понятие иноязычной компетенции и элементов, ее образующих, получает более конкретную интерпретацию;
- 2) эксплицируются существенные связи между главными частями учебного процесса, отражаемыми в программе;
- 3) учебный процесс, отраженный в программном документе, становится системно упорядоченным, более последовательным и управляемым.

В основе рассматриваемого метода лежит представление о компетенции как о функции – способности выполнения речевого действия, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно суще-

ствующее отношение соответствия между предметными и процессуальными параметрами учебного процесса. Если компетенция – функция устанавливает отношение соответствия между множеством элементов содержания обучения (S1), то с ее же помощью осуществляется отображение (S1) во множестве элементов, характеризующих результаты освоения дисциплины (S2), и/или во множестве целей обучения (S3). Иначе говоря, свойства элементов упомянутых множеств получают функционально-компетентностную репрезентацию. Аргументами компетенции – функции теоретически могут стать все части (множества элементов) программной модели, то есть та же функция может иметь различные аргументы, хотя вряд ли способна непрерывно изменяться в силу логических ограничений, обусловленных природой программных разделов [7, р. 81]. Функциональная трактовка как частных компетенций, так и интегрируемой общей иноязычной компетенции возможна при условии, если в основе системы отношений между элементами упомянутых множеств присутствует определенный инвариант, неизменно присущий множеству вариантов формул речевого высказывания. Инвариантная единица устанавливается в области определения функции – в содержании обучения. Данная единица должна сочетать в себе как предметные, так и деятельностные свойства. Это означает, что инвариант должен одновременно являться единицей объекта усвоения (языка) и единицей методической организации учебного материала, на основе которых обучаемые производят минимально необходимые учебные действия, продуцируя единицы речи в процессе учебной коммуникации. Указанным требованиям соответствует предикация – кратчайший отрезок речи, «отвечающий единым и далее в момент речи неразлагающимся представлением» [8, с. 29], а также являющийся формой порождения и минимальной единицей смысла. Предикация представляет собой элементарное речевое действие, направленное на создание минимальной бинарной единицы речевого кода, состоящей из номинативного и предикативного элемента (объекта и языкового элемента, используемого для его характеристики). Предикация – это соединение независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами, выбор которых определяется речевым намерением говорящего. Иначе говоря, предикация представляет собой универсальный элемент речевой деятельности, соединяющий внутреннюю и внешнюю форму речи, то есть мыслительные формы и их языковые воплоще-

ния. Поэтому предикация действует в бесконечном пространстве дискурса. В силу своей субъектной природы именно это понятие становится инструментом, иерархически объединяющим языковые знания с дидактической теорией и практикой обучения языку. Максимальная функциональность предикации выражается также в ее способности формировать «узлы роста», обеспечивающие дальнейшее непрерывное возникновение новых смысловых связей. Весь процесс речевой коммуникации зиждется именно на соединении мысленного образа некоей сущности и определенной информации о ней. Слова, выражающие эту связь, варьируются бесконечно, но модель речемыслительного действия всегда остается неизменной при любых формах коммуникации. Бинарные предикативные единицы, непрерывно формируясь в речи, обладают способностью входить в более крупные смысловые образования. Они обеспечивают постоянное наращивание и каскадирование смысла, являясь при этом аддитивными единицами учебного процесса. Поэтому речь можно представить в виде бесконечных рядов предикаций, которые имеют широкие функциональные границы и способны объединять как расположенные рядом, так и семантически удаленные слова, выражая при этом различные семантические константы и переменные.

Метод функционального соответствия параметров обучения

Предлагаемый метод функционального соответствия организационно-предметных составляющих процесса обучения иностранному языку позволяет объединить, казалось бы, различные явления в одну теоретическую систему и тем самым не только оптимизировать сам процесс, но и повысить познавательную и прогностическую ценность модели, создаваемой на вышеизложенной концептуальной основе. В частности, модель устанавливает новые виды частных способностей, являющихся интегрированными ингредиентами иноязычной компетенции. Это предикативная, пропозициональная и субъективно-предикативная компетенции, целенаправленное формирование которых значительно повышает эффективность обучения иностранному языку. Метод предусматривает также сочетание компетентностного и инвариантного подхода к обучению иностранному языку, сущность которого заключается в функциональной трактовке языковых констант и основанных на них речевых действий.

Отношения функционального соответствия между различными компонентами учебного

Таблица 1

Фрагмент раздела учебной программы			
№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра
1	Языковые структуры понятийного тождества: – предикаты вида <i>be (is, are), imply (implies), involve, denote, indicate, signify, mean, amount to, represent, typify, be used especially about, be designated as, can be named as, might be specified as</i> ; – синонимы (существительные общеязыковой и академической лексики): <i>problem, question, difficulty, issue, matter, matter in question, chance, opportunity, necessity, need, probability, likelihood</i> и т.д., всего 34 предикативные единицы.	I	1–2
2	Понятие о предикации и сочетании слов в высказывании. Замещение слов в высказывании (местоимения и синонимы): – дескрипции, определяющие понятия вида <i>the state of being able to do something, likelihood sometimes calculated in a mathematical way</i> и т.д., всего 22 предикативные единицы; – определения и определители: построение номинативных фраз, всего 72 предикативные единицы.		
3	Распространение высказывания, каскадирование предикативных единиц в номинативной группе		

процесса позволяют дать физическую интерпретацию формальной концептуальной системы. Таким образом решается задача определения способов конкретной предметной интерпретации формальных компонентов учебной программы по дисциплине «Иностранный язык». В разделе «Структура и содержание обучения» представляются предикативные сочетания, которые, как указывается выше, являются единицами обучения и определяют речевые действия учащихся, ограниченные отобранным языковым материалом и взаимосвязанные по целям обучения. В результате фрагмент упомянутого раздела учебной программы по направлению подготовки 010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии» квалификации «бакалавр» приобретает следующий вид (табл. 1).

Усвоение единиц представленного фрагмента предполагает знание студентами около 40 слов, которые участвуют в создании более 120 взаимосвязанных сочетаний. В данном случае развивается умение строить дескриптивные высказывания по соответствующим моделям предикации. Обозначенный результат обучения (практические цели) воплощается в форме:

- способности восприятия и анализа логики языковых явлений (лингвистическая компетенция);
- способности эффективно использовать систему иноязычной предикативности (пропозициональная, предикативная компетенции);
- способности видеть противоречия и несоответствия в моделях предикативности родного и английского языков (семантическая компетенция);
- способности восполнять в процессе общения недостаточность знания английского языка,

а также речевого и социального опыта общения на нем (компенсаторная компетенция).

По мере дальнейшей разработки образовательной программы на основе представляемой модели в процесс обучения вовлекаются все более крупные смысловые комплексы, создаваемые объединением и каскадированием минимальных предикативных единиц. В соответствии с этим увеличиваются как количество, так и степень интеграции целей обучения (формируемых когнитивных компетенций). В частности, устанавливаются следующие общеобразовательные цели:

- способность использовать иноязычные компетенции при создании и реализации траектории интеллектуального, культурного и нравственного саморазвития;
- способность применять иноязычные компетенции при анализе и оценке информации при решении профессиональных задач;
- способность активировать иноязычные знания и умения при работе с электронными библиотеками, коллекциями и документацией;
- способность более полно и адекватно осуществлять поиск информации о новейших научных и технологических достижениях в сети Интернет на основе активного пользования иноязычными умениями и навыками.

Определяются развивающие цели (формируемые коммуникативные компетенции):

- способность логично, аргументированно и нормативно строить устную и письменную речь на английском языке;
- способность владеть моделями англоязычной вербализации основных смысловых структур, основными навыками и умениями дискуссии и полемики;

– способность самостоятельно приобретать новые языковые знания и умения;

– способность взаимодействовать и сотрудничать с профессиональными сетевыми сообществами и международными консорциумами, отслеживать динамику развития выбранных направлений в области информационных технологий, активно используя при этом англоязычные речевые умения;

– способность понимать концепции синтаксической и семантической организации электронных форм коммуникации, в том числе основываясь на иноязычных знаниях.

Дополняется список практических целей (формируемых частных компетенций, таких как семантическая, субъективно-семантическая, грамматическая, предикативная, пропозициональная и др.) в виде:

– способности нормативно и грамотно строить собственные высказывания и адекватно понимать устную и письменную речь в учебном пространстве и реальной коммуникации на английском языке;

– способности развивать и совершенствовать иноязычные компетенции в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), эффективно используя при этом систему иноязычной предикативности;

– способности переносить полученные иноязычные речевые навыки и умения в новую коммуникативную ситуацию;

– способности самостоятельно пользоваться учебными, справочными и оригинальными, аутентичными англоязычными источниками для совершенствования иноязычной компетенции и повышения уровня владения английским языком.

Использование представленного способа организации обучения позволяет придать осязаемую форму понятию компетенция в учебном пространстве предмета «Иностранный язык» в неязыковом вузе. В свою очередь это способствует совершенствованию качества разрабатываемых образовательных программ за счет экспликации неявно сформулированных норм государственных стандартов и логической согласованности содержания разделов представляемой программной продукции.

Заключение

Вышеизложенный метод организации подготовки студентов естественнонаучных специальностей по дисциплине «Иностранный язык» строится на идее непрерывного развития одного доминирующего образа – минимальной бинарной единицы речевого кода, или инварианта речевого действия. Данная единица дает возможность представить компетенцию как функцию выполнения речевого действия, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно существующее отношение соответствия между предметными и процессуальными параметрами учебного процесса.

Рассматриваемый подход открывает новые способы решения задач университетского языкового образования для студентов-нелигвистов, так как позволяет:

1) придать осязаемую форму понятию компетенции в учебном пространстве дисциплины «Иностранный язык»;

2) создавать более совершенные и понятные широкому кругу преподавателей учебные программы;

3) повышать эффективность и производительность учебного труда.

Список литературы

1. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Л.: Наука, 1966. 361 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
3. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения / Пер. с англ. О.В. Редькиной, А.Л. Чернявского; Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Мир, 1969. 488 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер с англ. 2-е изд., испр. М.: Когито-Центр, 2001. 144 с.
6. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
7. Reichenbach H. Elements of symbolic logic. New York: Dover Publications, Inc., 1975. 444 p.
8. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений // Избранные работы по русскому языку. М.: Аспект-Пресс, 2007. С. 26–44.

**THE PROBLEM OF THE SUBJECT PRESENTATION
IN SECOND LANGUAGE SYLLABUSES AT THE CLASSICAL UNIVERSITY**

E.S. Orlova, O.P. Bogatova, T.A. Dedegkaeva

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The implementation of the competence approach to training science students in second language implies the development of a new method for modeling the curriculum and appropriate syllabuses. The method proposed relies on using a functional structure construct unifying various learning aspects into a single whole system. The method provides an efficient mechanism for modeling actual learning processes and an analytical resource for interpreting basic theoretical concepts.

Keywords: competency / competence, model, function, predication, binary unit, syllabus.