

УДК 378:811

И.В. АВЕРЧЕНКО

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье описываются концептуальные теоретические положения построения УМК по иностранным языкам для неязыковых вузов, основанные на принципах модульности, проблемности, коммуникативности, индивидуализации и самообразования. Совокупность общепедагогических и частнодидактических принципов обеспечивает различные уровни и планы рассмотрения проблемы.

Разработка средств обучения, учебников и учебно-методических комплексов (УМК), является перманентно актуальной педагогической проблемой. В разные времена ей занимались такие известные ученые, как И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов, Н.Ф. Бориско, П.А. Юцявичене, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. Однако особую остроту она приобретает в настоящее время, время глобальных изменений в социально-политической, экономической и культурной жизни страны. Сегодня УМК по ИЯ рассматривается как важное средство системно-методического обеспечения учебного процесса, гарантирующее качество не только языковой, но и профессиональной подготовки будущих специалистов.

Каким должен быть УМК по иностранному языку (ИЯ) и как его разработать, чтобы он соответствовал потребностям педагогического процесса и современному уровню развития науки? Представляется, что он прежде всего должен иметь единую концептуальную основу как проводника общеобразовательных и частнодидактических идей, отражать ту или иную методическую концепцию и технологию построения, наиболее адекватно соответствующую целям и задачам обучения. Следует, однако, отметить, что на практике концептуальная основа УМК, зачастую, не находит достаточного теоретического обоснования, и построение учебника в значительной мере является порождением передового опыта, основывается только на интуиции и здравом смысле. Поэтому, прежде чем приступить к проектированию частнодидактической системы УМК по ИЯ, мы ставим задачу определить исходные теоретические позиции с учетом развития современной науки и социального заказа общества.

Суть современных образовательных преобразований, которые необходимо принимать за основу при построении любых педагогических микросистем, можно коротко сформулировать в виде следующих принципов:

- приоритет воспитания перед обучением, что означает изменение конечных целевых установок и содержания образования, смещение акцентов с обучающих аспектов на воспитательные и развивающие;
- культурологический подход к образовательным системам, основанный на диалоге культур и ментальностей;
- лично ориентированное (студентоцентрическое) образование, определяющее центральное место человека в триаде “Человек-Социум-Природа”;
- антропологический характер мировоззренческого содержания образования;
- сопряженность целей и содержания образования с задачами регионального, национального и мирового развития;
- фундаментальность образования, “энциклопедизм” знаний, как условие творческой, лично развивающей деятельности, и их рефлексивность;
- дифференциация и индивидуализация образования, что связано с профилированием учебных заведений, созданием уровневых учебных программ по предмету с обучением сообразно способностям и склонностям учащихся.

Перечисленные принципы и другие инновационные процессы повлекли за собой ряд изменений в системе образования, к числу которых относятся следующие:

- смена целей образования, означающая переход от приобретения знаний, умений, навыков к личностному развитию;
- смена механизмов образования, предусматривающая переход от социализации к индивидуально-личностному развитию;
- смена средств образования, предполагающая переход от науки как основы содержания образования к культуре в целом;
- смена форм образования, смещение акцента на самообразование и самоподготовку;

- смена предметной организации содержания обучения, в основе которой лежит переход от научных дисциплин к междисциплинарным проблемам;
- смена методов и технологий образования, предполагающая переход от созерцательных методов к проблемным, развивающим творческое мышление;
- смена парадигмы оценки качества образования, переход от знаниевой парадигмы к деятельностной и компетентностной.

Основополагающими подходами в системе образования являются: культурологический, личностно ориентированный, деятельностно-творческий, модульно-уровневый, компетентностный, системно-функциональный, комплексный [1, с. 28].

Глобальные изменения в системе высшего профессионального образования требуют трансформации представления о существующих технологиях обучения, которые могли бы обеспечить цели личностно ориентированной парадигмы образования и одновременно составить технологическую основу разработки УМК. Новая технология должна быть подвижной и негромоздкой, демократичной в своих принципах, содержании, организации учебного процесса, ориентированной на формирование творческой личности, способной не только на усвоение готовых знаний, но и на усвоение способов мышления и способов деятельности.

Отечественная и зарубежная практика показала, что перечисленным требованиям в значительной степени отвечает принципиально новая по организации *модульная* технология. Зародившись в 60-е гг. в США (D. Russel) на основе идей смешанного программирования и блочной подачи учебного материала, она вскоре приобрела известность в странах Западной Европы. В конце 80-х гг. началась активная разработка проблемы применительно к особенностям отечественной педагогической системы. Большой вклад в разработку модульного обучения на постсоветском пространстве внесла П.А. Юцявичене, а также и И. Прокopenко, М.А. Чошанов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др. В белорусской образовательной среде проблемами разработки модульной технологии обучения занимались А.В. Макаров, А.И. Жук, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Г.И. Бабко, А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова и др. На материале иностранных языков модульная технология разрабатывалась и внедрялась в практику в Белгосуниверситете, в Полоцком государственном университете, в Академии управления при Президенте РБ и в ряде других вузов.

Теория модульного обучения базируется на системе специфических принципов, коррелирующих с общедидактическими. Это принцип модульности, динамичности, гибкости, осознания перспективы, паритетности, метода деятельности, разносторонности методического консультирования. Характеристика этих принципов и их взаимосвязь с общедидактическими (принцип наглядности, сознательности, системности, прочности и доступности знаний (научности), принцип воспитания в процессе обучения, воспитания и развития, комплексного решения задач образования, индивидуальные подходы к обучению, оптимального сочетания методов, форм и средств обучения и т.п.) подробно описаны в работе П.А. Юцявичене "Теория и практика модульного обучения" [2, с. 38-56], а также ее многочисленных последователей.

При некоторых разночтениях в понимании модульной технологии наиболее устоявшееся представление о ней составляют следующие характеристики:

- 1) крупноблочная организация содержания учебного курса по предмету, где каждый блок (модуль) имеет свою целевую программу действия, характеризуется логической завершенностью, интеграцией различных форм обучения и дидактического процесса, что обеспечивает алгоритмизацию и

технологичность познавательной деятельности, четкое осознание студентами ее структуры.

- 2) ориентация преимущественно на самостоятельную познавательную деятельность студентов, что предполагает полную методическую обеспеченность этого вида учебной деятельности, разработку средств обучения с учетом возможностей самоконтроля и самодиагностики учебных достижений.
- 3) возможность индивидуализации самостоятельной работы с учетом исходного уровня подготовки, поставленных целей и требований к результатам обучения.
- 4) паритетность (субъект-субъектный характер) взаимоотношений между педагогом и обучающимся в условиях хорошо налаженной обратной связи.
- 5) высокая степень гибкости и приспособляемости к конкретным социально-экономическим, технологическим и организационным условиям, возможность оперативной манипуляции учебными блоками и их содержанием с учетом потребностей практики и условий обучения (продолжительности, места, времени, способа обучения и т.п.).

Такое понимание сущности модульного обучения позволяет утверждать, что оно является альтернативным традиционному, базирующемуся на негибких стандартах, пассивной роли обучающегося, авторитарном характере процесса обучения. Модульная технология имеет прочную концептуальную основу, в качестве которой выступает системная методология, уходящая своими корнями в онтологию философской категории "часть" и "целое". Поскольку эта технология заключает в себя идею построения автономных порций учебного материала по типу логической и продуктивной модели, философы понимают модульный подход как средство системного отражения мира, который позволяет "раскодировать" сущность системы, увидеть ее в динамике, познать картину мира как целостное вселенское пространство, состоящее из совокупности взаимосвязанных структурных компонентов [3, с. 15].

Модульное обучение тесно связано с другими подходами в системе современного иноязычного образования, такими, как личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, средоориентированный.

Личностно ориентированный подход взаимодействует с модульным по следующим позициям:

- личностное принятие целей образования;
- индивидуальная работа по освоению содержания модульной программы;
- использование и коллективных, и индивидуальных форм самообразовательной деятельности;
- анализ рефлексивных материалов, позволяющий выявить индивидуальные проблемы в усвоении материала.

Деятельностный подход связан с модульным в двух аспектах:

- освоение основ профессии, как и основ языка, происходит в деятельности: познавательной, учебной, а также в процессе усвоения различных видов речевой деятельности;
- в основу построения программы обучения ИЯ положен анализ деятельности специалиста в профессиональной и социальной сферах.

Средоориентированный подход позволяет перенести акцент с активного воздействия на личность обучающегося на область формирования "образовательной среды", в которой происходит его самообразование и саморазвитие.

Образовательная среда рассматривается как:

- совокупность оптимальных возможностей для развития способностей и личностного потенциала обучающихся; учебные материалы, УМК, библиотечный и иной информационный ресурс.

– средство самообучения и саморазвития, предоставляющее студенту право самому выстраивать для себя образовательную среду.

В последнее время термин “образовательная среда” расширился за счет внедрения в учебный процесс компьютерных технологий и сети Интернет. В связи с этим все чаще используется термин “информационно-образовательная среда”, под которым понимается программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет.

Компетентностный подход также связан с модульной технологией в том плане, что включает в себя такие признаки, как мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления. Каждый модуль формирует те или иные компетенции специалиста (социальные, профессиональные и др.), рассматриваемые как конечный результат образовательного процесса.

Модульный подход лежит в основе *модульно-рейтинговой технологии* оценки знаний, которая состоит в замене традиционного дискретно-сессионного контроля на непрерывно набираемый в период обучения по ходу прохождения отдельных модулей на этапах промежуточного рейтинг-контроль. Рейтинговая система учета учебных достижений студентов позволяет постоянно отслеживать результаты самостоятельной работы студентов, отношение к учебной деятельности, индивидуальные достижения. Она позволяет оперативно вносить коррективы в процесс обучения, мотивировать познавательную деятельность студента, стимулировать его активность на всем протяжении обучения, а не только в предсессионный период.

Таким образом, можно утверждать, что понятие модульности на современном этапе приобретает *методологический смысл*. Суть его заключается в понимании модульности не только как блочной структуры курса обучения, но и как качества саморазвития субъекта лично ориентированного образования. Однако при всей своей богатой содержательной основе модульное обучение интуитивно ассоциируется, прежде всего, с более четкой структурой того же учебника, где отдельные разделы дисциплины с некоторой натяжкой можно рассматривать как модули, а главы – как блоки модулей. Такой подход, несмотря на дополнение его современным дидактическим содержанием, не является принципиально новым и для более строгого научного обоснования методических аспектов УМК требуется укрепление методологических позиций, например, за счет такого всеобъемлющего принципа развивающего обучения как принцип проблемности.

На необходимость интеграции дидактических теорий, при построении системы УМК указывали основоположники модульного обучения в системе отечественного образования П.А. Юцявичене и М.А. Чошанов. Последний, например, считает, что сформировать профессиональную компетентность можно в результате интеграции трех факторов: сжатия учебной информации, модульности, проблемности. “Факторы сжатия и модульности направлены на формирование мобильности знания специалиста, проблемность ориентирована прежде всего на развитие его критического мышления, а проблемность в сочетании с модульностью – на обеспечение гибкости методов, употребляемых в профессиональной деятельности. Фактор сжатия является своеобразным объединяющим звеном между теориями проблемного и модульного обучения” [4, с. 22]. И хотя интегрированной проблемно-модульной дидактической теории в то время создано не было, идея оказалась весьма продуктивной.

Проблемное обучение (problem solving) получило широкое распространение в конце 60-х годов прошлого столетия благодаря концепции Дж. Дьюи (мыш-

ление есть не что иное, как решение проблем) и исследованиям Вюрцбургской школы О. Зельца. В нашей стране они были продолжены С.Л. Рубинштейном, основоположником концепции проблемного обучения в России, а затем А.М. Матюшкиным, создавшим психологическую основу проблемного обучения. Заслуга психологов заключается в признании ведущей роли мышления в процессе обучения, а также в создании учения об этапах мыслительного процесса. (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина)

Педагогической основой проблемного обучения считается концепция польского ученого В. Оконя, продолженная И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым и др. Она касается содержания проблемного обучения, развивающей и воспитательной роли проблемных ситуаций в формировании интеллектуальных и духовных способностей субъектов образовательного процесса. Процесс обучения моделирует в своих существенных чертах процесс мышления и посему носит активно-поисковый, творческий характер. Теоретики проблемного обучения характеризуют его как тип развивающего обучения, систему методов, которая построена на основе учета целеполагания и принципа проблемности.

Философской основой проблемного обучения можно считать диалектическую теорию познания мира через преодоление противоречия, что имеет не менее фундаментальный по своей обоснованности характер, нежели исследования в области психологии и педагогики. Философское осмысление роли проблемного обучения в современном образовательном пространстве связано со спецификой бытия человека, в основе которого лежит постоянное развитие и самосовершенствование.

В настоящее время на этапе сближения психологии и дидактики взгляды на проблемное обучение подверглись методической интерпретации и систематизированы с позиции личностно-деятельностного подхода М.И. Махмутовым, Т.В. Кудрявцевым, В.Т. Кудрявцевым, А.В. Брушлинским, Т.А. Ильиной, В.В. Краевским, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Скаткиным. С учетом специфики ИЯ как учебного предмета проблемное обучение исследовалось в трудах И.А. Зимней, создавшей иерархию проблемных ситуаций различной сложности, а также О.Б. Тарнопольским, Е.А. Маслыко, Г.И. Гонтарь, Р.К. Миньяр-Белоручевым и др.

Проблемное/проблемно-эвристическое обучение возникло в противовес традиционному/непроблемному, или как его часто называют объяснительно-иллюстративному (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов), информационному или информационно-сообщающему (В.А. Крутецкий, М.И. Скаткин, Н.Ф. Талызина) или информационно-репродуктивному (И.Я. Лернер). В отличие от традиционного обучения, направленного на воспроизводство единиц содержания, целью проблемного обучения является формирование и развитие творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, проблематизации содержания в целом, которое, будучи проблематизированным, уже не может быть просто сообщено. Проблемное обучение включает в себя усвоение не только результатов научного познания, но также способов деятельности и самого процесса получения результатов, усвоения опыта творческой деятельности с целью дальнейшего формирования познавательной самостоятельности учащихся. Теоретики проблемного обучения (М.И. Махмутов) характеризуют его как тип развивающего обучения, система методов которого построена на основе учета целеполагания и принципа проблемности.

Сущностная характеристика проблемного обучения позволяет рассматривать его как продукт эпохи. Имея давние исторические корни и пережив периоды взлетов и падений, проблемное обучение в его нынешней интерпретации отра-

жает социальный заказ общества XXI в., потребность именно в такой системе обучения, которая бы развивала не память, а мышление, формировала бы творческую личность, сознательного гражданина и креативного специалиста. С этой точки зрения, становление проблемности в обучении напрямую связано с процессами перестройки общества, в частности, с изменением общественного климата в конце XX ст. Это является ярким примером того, как общественные процессы переплетены с развитием системы образования, более того, свидетельствует о возможности моделирования общественных процессов с помощью образовательных тенденций [5, с. 42].

Следует отметить, что в научной литературе ведется полемика о месте проблемного обучения и его соотношении с непроблемным. Умеренная точка зрения заключается в сочетании обоих типов обучения, что объясняется существованием различных типов мышления – не только продуктивного или творческого, но и репродуктивного [6, с. 184]. Что касается ИЯ, то высказывается мнение, что он представляет собой продукт иного гео- и социокультурного пространства, отражается или хранится в ином информационном поле, и соответственно требует определенной доли непроблемного, пояснительного обучения. Следовательно, вопрос следует рассматривать не с точки зрения целесообразности проблемного и непроблемного типов обучения, а с позиции их рационального сочетания [7, с. 12]. Именно симбиоз модульности и проблемности создает прочную концептуальную основу построения УМК. Акцент на проблемном обучении делается еще и в силу специфики предмета ИЯ. Как известно, принцип проблемности является основополагающим в системе коммуникативного иноязычного образования, где создание специальных ситуаций интеллектуального затруднения, является важным мотивационным средством, ведущим к формированию устойчивых знаний и критического мышления.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что интерпретационную основу построения УМК по ИЯ составляет совокупность общепедагогических и конкретно-дидактических принципов, реализующих разные уровни и планы рассмотрения одного и того же явления. Разные подходы как способы концептуализации знаний так или иначе соотносятся друг с другом, так как имеют общую методологическую основу – философию образования, построенную на принципах гуманизма и личностного развития. Интегрируя, они создают симбиоз, дающий представление об уровне развития современной педагогической науки и системы языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жук, А.И.* Учебно-методические комплексы (из опыта разработки) / А.И. Жук, А.В. Макаров. – Минск, 2001.
2. *Юцявичене, П.А.* Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.
3. *Вазина, К.Я.* Саморазвитие человека и модульное обучение / К.Я. Вазина. – Н. Новгород, 1991.
4. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М., 1996.
5. *Ковалевская, Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Е.В. Ковалевская. – М., 2000.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко. – М.: Политиздат., 1985.
7. *Лернер, И.Я.* Педагогическая литература в проблемном обучении / И.Я. Лернер. – М.: АПН СССР, 1983. – Вып. 6.