

УДК 81+378.22

Горохова Н.Э.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МАГИСТРАНТОВ: НАУЧНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: языковое образование, иностранный язык, обучение, студенты магистратуры.

На фоне приобщения России к европейским стандартам языковое образование переживает сложные времена. Описывая в данной статье состояние и перспективы развития иноязычного обучения с позиций базисных категорий методики и лингводидактики, мы анализируем сначала мнения нескольких ученых относительно самого термина «образование».

В лингводидактическом энциклопедическом словаре образование соотносится с «процессом и результатом усвоения знаний, навыков, умений» [9, с. 180]. Суть определения Л.М. Перминовой состоит в том, что в соответствии с классическими представлениями образование есть процесс и результат усвоения человеком знаний, умений, навыков, получаемых в ходе обучения с целью личностного, профессионального и культурного самоопределения. Ценность образования, по мнению исследователя, состоит в систематичности образовательно-обучающих воздействий, которые обеспечивают непрерывное развитие личности. Поэтому образование является не только социокультурным, культурно-историческим и антропологическим феноменом, но и системой и социальным институтом [7, с. 11]. Образование, согласно А.А. Реану, «это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государственных образовательных уровней – цензов» [4, с. 186].

Нам представляется оптимальным подход Б.С. Гершунского к определению термина «образование», который рассматривает его как ценность, систему, процесс и результат. Причем, как отмечает ученый, только гармоничное сочетание перечисленных составляющих образования способствует

всестороннему развитию личности в современном поликультурном пространстве [2].

В связи с этим хотелось бы привести интересные данные, полученные исследователями, относительно базовых предпочтений россиян и положения образования в иерархии ценностей. Среди 38 представленных ценностей образование, выбранное преимущественно молодыми людьми в возрасте до 25 лет и имеющее значение на уровне «для меня», занимает 9-е место (30,8%), уступая профессионализму (12,7%), успеху (12,4%), развитию (3,9%), творчеству (3,4%) и убеждениям (1,8%).

Обратимся теперь собственно к языковому образованию, которое мы будем рассматривать здесь как видовое понятие, как микросистему относительно общей образовательной макросистемы. Учítывая, что языковое образование является производной от образовательной системы, оно, следовательно, сохраняет важнейшие характеристики: целостность, компонентность, структурность, функциональность, уровневость и управляемость. Общее определение термина «иноязычное образование» дает Е.И. Пассов, который утверждает, что это «процесс передачи и усвоения иноязычной культуры». Ученый показал, что поскольку к содержанию образования относится культура, то само образование – это становление человека путем вхождения в культуру, субъектом которой он становится в результате ее присвоения. У Н.Д. Гальсковой мы встречаем уже термин «языковое образование» с пояснением автора о том, что он используется в сфере современных неродных языков. Именно Н.Д. Гальскова трактует языковое образование, аналогично Б.С. Гершунскому, в единстве четырех взаимосвязанных частей [1].

Итак, языковое образование – это путь к цели, а именно процесс движения от цели к результату. Под этим процессом понимается овладение иностранным языком как новым средством общения и одновременно ориентация данного процесса на познание иноязычной культуры, понимание и осмысление обучающимися собственного происхождения.

Современные условия подтверждают значимость практического владения иностранным языком и иноязычной культурой. В научной литературе принято выделять традиционную системотехническую парадигму, которая исходит из того, что иноязычное обучение строится по схеме «знания – навыки – умения». А.Н. Шапов, анализируя ситуацию в образовательных системах РФ, отмечает, что сегодня обучение по-прежнему идет в русле данной парадигмы. При этом многие преподаватели, работающие в данном контексте, уверены в достижении определенных положительных результатов в области владения иноязычными речевыми продуктивными видами деятельности [8, с. 36]. Анализ компетентностного подхода в сравнении со знаниевым представлен в статье Л.А. Оганнисян и Н.Г. Александровой [3, с. 123–127].

Общей чертой современного языкового образования является ориентация на личность обучаемого. Смена взглядов, как отмечает В.В. Сериков, связана с решением тончайшей дидактической задачи «синтеза знаниево-стандартизированного и личностно-вариативного компонентов образования», с построением образовательной системы нового поколения. «Личностный подход в образовании расширяет сферу творческого избирательного (не нормированного извне) усвоения материала», – пишет В.В. Сериков [5, с. 12]. Такая парадигма адекватна содержа-

нию языкового образования, в котором личностный опыт доминирует над знаниевым компонентом. Определяя личностно ориентированное обучение, И.С. Якиманская подчеркивает, что это такое обучение, где во главу угла ставится личность, ее самоценность; где субъектный опыт каждого раскрывается и согласовывается с содержанием образования. Отличительным признаком такого обучения является то, что студент выступает основной фигурой учебного процесса, в чем, по мнению данного исследователя, и заключается личностно ориентированное обучение [10].

Во взглядах Е.В. Бондаревской важным и необходимым является индивидуально-личностное обучение, которое определяет положение студента и означает «признание его активным субъектом образовательно-воспитательного процесса». Разрабатывая базовые положения личностно ориентированного обучения, О.Н. Крутова подчеркивала, что каждая личность универсальна, а главной задачей языкового образования становится создание условий для развития творческого потенциала личности. При сравнительном изучении деятельности педагогов В.П. Кузовлеву и Н.С. Каппуновой удалось выявить интересную особенность: оказалось, что, игнорируя личность, обучающий не использует ее богатейшие резервы – мировоззрение, опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус личности.

Анализ современной научно-методической литературы отмечает еще одну специфику языкового образования, которая оценивается в терминах «компетенция» и «компетентность». В своей работе Е.Н. Соловова подробно останавливается на описании пяти ключевых компетенций, которые обеспечивают готовность выпускни-

ков различных образовательных систем к адаптации и самореализации в профессиональной деятельности [6, с. 20–31].

Условием активного использования компетенций являются интеграционные процессы в европейской политике, в основе которых лежит, с одной стороны, желание добиться максимального соответствия европейского образования реалиям глобальной экономики, а с другой – задача сделать выпускников конкурентоспособными на мировом рынке труда. Обзор научных исследований показывает, что адресность языковой подготовки студентов в магистратуре, которая служит связующим звеном между обучением в бакалавриате и исследовательской деятельностью, по-прежнему остается только частично реализованной задачей развития высшего языкового образования и профессионального в целом.

Опыт работы со студентами магистратуры, наблюдение за системой обучения на данном этапе дают право сделать вывод о том, что педагоги не понимают и не могут четко определить функции и содержание обучения иностранному языку в магистратуре – на втором этапе, который логически следует за четырехлетней подготовкой бакалавров. На наш взгляд, переход от традиционной модели к Болонской, делающей возможным превращение квалифицированного специалиста в самостоятельного исследователя, осуществляется сегодня очень медленно. Следует также отметить, что проблема, касающаяся обучения в магистратуре, достаточно широко изучается, но при этом обзор и анализ диссертационных исследований, психолого-педагогической, научно-методической литературы позволяют говорить о том, что выполнено мало

работ в области обучения студентов магистратуры вообще и обучения студентов магистратуры иностранному языку нефилологического профиля в частности. Поэтому неудивительно, что назначение языкового образования в российской магистратуре остается неясным, в том числе для преподавателей высшей школы.

Представляется целесообразным показать словесный профиль современного магистра как основу для формирования новой системы обучения в контексте уровневого образования. Мы изучили систему предпочтений на примере студентов магистратуры I–II курсов различных направлений и магистерских программ, которые обучались по дисциплине «Иностранный язык» (выборка – 250 человек). Респонденты в процессе нашего исследования в абсолютно свободной форме высказали свое мнение о мотивах поступления в магистратуру и ожиданиях от иностранного языка как учебного предмета. Обработка эмпирического материала проводилась нами с помощью метода контент-анализа.

Определив пять единиц показателей, мы поместили их в кодировочную матрицу и далее провели процедуру регистрации наличия данных единиц анализа в ответах студентов магистратуры. Оказалось, что целью, объединяющей всех магистрантов, является получение глубоких профессиональных знаний (частота упоминания – 0,84). Второй и третий блоки, которые также получили относительно высокое значение, включают близкую к первой группе характеристику – развитие навыков общения на иностранном языке в области профессии (частота – 0,72); желание читать оригинальную научную литературу и изучить метаязык их направления с его особенностями (частота – 0,49). Студенты магистратуры отмечают мотивацию

и интерес к научному исследованию на иностранном языке. Однако если в рамках других учебных предметов обучают тому, как представить результаты своей научной деятельности в письменной и устной форме, то это представляет сложность при выполнении на иностранном языке.

Относительно большой вес имеет группа характеристик, которая включает в себя развитие продуктивной иноязычной речевой компетенции. Это касается письменного оформления тезисов, аннотаций, статей, магистерских диссертаций и устного изложения результатов своего научного творчества (частота упоминания – 0,43). Эти данные, на наш взгляд, при таких показателях и частоте повторений говорят об изменении отношения студентов к научным исследованиям и новым целям, которые они ставят в процессе обучения в магистратуре. Конечно, можно только поощрять и приветствовать, что студенты меняют отношение к собственному образованию, к науке, начинают самостоятельно работать с языком. Понятно, что желания студентов не будут иметь адекватного положительного эффекта до тех пор, пока преподаватели не направят свои действия (не только вербально, но и прежде всего методически) на системное включение данного аспекта в учебный процесс. Наконец, последней единицей была группа, связанная с развитием личностных качеств (частота упоминания – 0,36).

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что качественно новый этап развития языкового образования в высшей школе сегодня опирается на переосмысление и иное понимание назначения дисциплины «Иностранный язык» в профессиональной подготовке будущих магистров. Так, применительно к современным усло-

виям обучения задача практического владения иностранным языком в области профессиональных интересов нашла отражение в новых формулировках целей обучения и содержании профессионально ориентированного иноязычного обучения. Отметим, что главным принципом высшего образования в университетах Германии, Франции, Голландии и других стран является «академическая свобода» и совмещение учебного процесса с научной деятельностью. Определение новой парадигмы и создание на ее основе методики обучения иностранному языку студентов магистратуры требуют учета реалий, связанных с экономической глобализацией, информатизацией общества, тенденциями в обновлении целей и содержания обучения, средств и форм учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Научно-исследовательская работа студентов в контексте уровневого высшего профессионального образования является важным и обязательным компонентом учебного процесса. Следовательно, одной из основных задач на этапе обучения в магистратуре является создание необходимых условий для формирования у студентов методологической культуры и методологического поиска средствами иностранного языка. Методологическая культура студентов магистратуры – это, на наш взгляд, переосмысленная, созданная самим обучаемым траектория саморазвития и самосовершенствования на личностном и профессиональном уровнях. С развитием данного вида культуры формируется субъективность восприятия, понимания и оценки учебного и научного материала. Мы рассматриваем феномен методологической культуры в языковом образовании и разрабатываем идею мето-

дологического поиска при обучении студентов магистратуры иностранному языку. Многоаспектность и сложность языкового образования, вариативность целей в системе уровневого обучения, которое предполагает формирование ключевых характеристик языковой личности студента, способной к адекватному взаимодействию в ситуациях профессионального общения, ведению научно-исследовательской деятельности, диктуют необходимость рассматривать иноязычное обучение в магистратуре как систему, в основе которой лежат пять ключевых взаимообусловленных блоков: языковой, личностный, профессиональный, научный и методологический. Данная цепочка взаимосвязанных и взаимозависимых блоков позволяет сформировать иной подход к обучению, создать основу для проектирования новой системы преподавания в магистратуре с учетом данных аспектов.

Специфика иноязычного обучения в магистратуре обусловлена тем, что на этапе подготовки магистров акцент с иностранного языка для общих и академических целей переносится на изучение языка в области профессиональных интересов, что предполагает формирование навыков работы с научной литературой на языке оригинала. Необходимо также сформировать навык и готовность студента магистратуры работать над магистерской диссертацией, представлять результаты исследовательской работы на иностранном языке, профессионально составлять и оформлять научную документацию, тезисы и отчеты. Особое внимание должно уделяться развитию навыков монологической устной и письменной речи (подготовка выступлений на конференциях, форумах, симпозиумах), написанию тезисов, статей, докладов, а также целенаправ-

ленному поиску и обработке информации на материале обильного чтения различных видов научной литературы, включая монографии, и документации научно-технического характера.

В этом контексте Т.Н. Астафурова, автор исследований лингвистических особенностей межкультурной профессиональной коммуникации, отмечает, что успешность взаимодействия зависит от адекватного иноязычного коммуникативного поведения. Соответственно, усвоение различных профессиональных ролей – это также новый аспект содержания обучения в магистратуре. В процессе обучения по дисциплине «Иностранный язык» будущий магистрант должен овладеть «иноязычным кодом» (термин Т.Н. Астафуровой), который будет способствовать межкультурному взаимодействию в области профессиональных интересов.

Чтобы найти свое функциональное место в системе уровневого иноязычного обучения, языковая подготовка в магистратуре должна дистанцироваться от бакалавриата. Формирование компетенций, предусмотренных рабочими программами по иностранному языку, невозможно без создания определенной языковой профессионально-научной среды в магистратуре, а также фундаментальной научно-теоретической базы, определяющей образовательную траекторию с учетом объективных и субъективных факторов развития высшего языкового образования на современном этапе. Ни один вузовский преподаватель не сможет подготовить студентов магистратуры к решению всех языковых, профессионально-научных проблем, но об этом и не идет речь. При этом

любой преподаватель иностранного языка может в процессе учебного взаимодействия выбирать и моделировать достаточно широкий набор проблемных ситуаций, формируя определенные компетенции и предоставляя матрицу, на основе которой возможно в дальнейшем выстраивать свою собственную деятельность относительно решения академических или профессиональных задач.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория. Методология. Практика. М.: Флинта: Наука, 2003.
3. Оганнисян Л.А., Александрова Н.Г. Компетентностный подход как ключевая основа ГОС СПО нового поколения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 2. С. 123–127.
4. Реан А.А., Бордовская Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010.
7. Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования: материалы всероссийского метод. семинара: в 2 т. / под ред. Н.В. Бордовской. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. Т. 2.
8. Шаповалов А.Н. Научные парадигмы в совершенствовании исследований в языковой педагогике // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: II Международная науч.-практ. конф. (17–18 ноября 2011 г.) / отв. ред. С.С. Куклина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 30–38.
9. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.
10. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42.