

## Полипарадигмальны падход в фарміраванні языковай і міжкультурнай кампетэнтнасці в высшэй школе

**Н. М. Эдвардс,**  
доцент кафедры міжкультурнай  
эканамічнай каммунікацыі,  
Беларускі дзяржаўны  
эканамічны ўніверсітэт

*Продвіжэнне адукацыйных паслуг Беларусі на міжнародным рынку сёння ажыццяўляецца ў ўмовах большай канкурэнцыі. Памімо неабходнасці інвеставання ў гэтую сферу велічэйшых рэсурсаў, цэласообразна чакаць большай эфектыўнасці ад многіхпрофільных устаноў [3]. Такія тэндэнцыі, а таксама ўзростаўшы патэнцыял Беларусі ў якасці пляшадкі міжнароднай дыпламатыі ў апошнія гады дазваляюць прадказваць рост патрэбнасці ў спецыялістах па міжкультурнай каммунікацыі розных напраўленняў, прадставленых практычна ў ўсіх многіхпрофільных устаноў краіны. Акрамя задаўлеўнення ўнутраных патрэбнасцей – павышэння кваліфікацыі ўласных супрацоўнікаў ў абласці рэчывых каммунікацый і замежных моў, будуць расці замежныя патрэбнасці ў адукацыйных, кансалтінговых і пасрэдных паслугаў спецыялістаў па замежных мовах і міжкультурнай каммунікацыі. У кантэксте арыентацыі краіны-ўдзельніцы Баланскага саглашэння на інтэрнацыяналізацыю, рэгіяналізацыю і глабалізацыю высшэй адукацыі адказам на гэтыя вызовы стануць кваліфікацыйныя і якасцьныя змяненні ў устаноў, павышэнне ролі адукацыйных праграм і кафедр, забяспечваючых моўную падрыхтоўку і фарміраванне кампетэнтнасці міжкультурнай каммунікацыі [2].*

Змест і фармы моўнай падрыхтоўкі разам з фарміраваннем кампетэнтнасці, якая ў гэтай рабоце разглядаецца як валоданне вызначанымі звязанымі між сабой кампетэнцыямі, міжкультурнай каммунікацыі ў сферы высшэй адукацыі павінны адпавядаць так называемаму «сацыяльнаму заказу» і гнучка вар’явацца ў залежнасці ад ступені ўспраганнасці грамадствам як на нацыянальным, так і на міжнародным узроўні з улікам глабальных прадказаных тэндэнцый [1]. Ісходзячы з назіраемай тэндэнцыі пераходнага перыяду сучаснай педагогічнай навуцы, звязаннага са зрушэннем парадыгмы, лічыцца цэласообразным разглядаць гэтую задачу ў святле полипарадыгмальнага падыхода да адукацыі ў высшэй школе [6]. Замена парадыгмы «чалавек ведаючы» (зброены сістэмай ведаў,

уменняў і навыкаў) на парадыгму «чалавек, падрыхтаваны да жыццядзейнасці» (спасобны актывна і творчаска думаць, дзейнаваць і самасоўрашчавацца) дае магчымасць паспяхоўна саўвадаваць элементы некалькіх парадыгм без адназначнага супрацьстаўлення педагогічных сістэм. Полипарадыгмальны падыход прадпалагае дамінауючы ролю вядушай парадыгмы з дапаўненнем другімі па прынцыпу сінергіі.

У кантэксте класіфікацыі кампетэнцый на групы ўніверсальных і прадметна-спецыялізаваных моўная і міжкультурная кампетэнцыі адносяцца да так называемых міжлічаснаў [4]. Кампетэнтнасць такога рада паспяхоўна фарміруецца ў поліварыянтнаму адукацыйнаму прастраўстве на аснове полипарадыгмальнага падыхода з прэваліруючай арыентаванай парадыгмай і ў саўвадавастве з рацыяналістычнай. Гэтае саўвадаванне стварае шырокае дыяпазон падыходаў ў адукацыі пры ўмовах арганізацыі ўчыснага працэсу як разнаплановай дзейнасці і з нелінейным падыходам да ацэнкі рэзультаў адукацыі. Пры гэтым захоўваецца арыентацыя ўчыснага працэсу на патэнцыяльныя магчымасці адукаванага.

Арыентаваная на асобы парадыгма з’яўляецца асновам падрыхтоўкі ў любой гуманітарнай абласці, там больш у моўнай міжкультурнай падрыхтоўцы, і дазваляе рэалізаваць адукацыйную мадэль як ствараць умовы для развіцця, арыентаванай на асобы значавага ўчыснага, напоўненага глыбокім асобным сэнсам. Арыентаваная на асобы адукацыя пры адсутнасці ў адукаваных патрэбнасці ў пастаянным стымуліраванні з’вавне, як гэта мае месца ў традыцыяналістычна-кансерватыўнай («знанавай») парадыгме, лічыцца максімальна прадуктыўнай ў моўнай і міжкультурнай падрыхтоўцы. Аднак высокую ступень гнучкасці, саўвавременнае пераключэнне на новае саўвадаванне і пераважаючы характар адукацыі прыабретае ў рацыяналістычнай парадыгме, якая з’яўляецца асновам адукацыі, напрыклад, ў ЗША, і гэты рад дзесяцілетняў дэманструе сваю эфектыўнасць, у асабнасці, ў моўнай падрыхтоўцы студэнтаў з розных краінаў сусвету.

Рацыяналістычная парадыгма вызначаецца як парадыгма адукацыі, якая ў цэнтры ўважання ставіць не змест, а эфектыўныя спосабы асвавання ўчыснамі розных відаў ведаў. У яе аснове ляжыць бяхавіорыстычная канцэпцыя сацыяльнай інжынерыі Б. Скінера. Вядушы прынцып моўнай пад-

готовки в этой парадигме – регулирование внешних условий какого-то процесса и реакции на него обучаемых, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар. Технически данная парадигма определяет необходимость формулировок, а детализация целей обучения диктует, какими конкретно умениями и навыками должен обладать обучаемый. Основными методами обучения выступают: научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, коррективка.

Критика рационалистической парадигмы заключается в характере натаскивания, механистичности моделей и способов обучения. Но отсутствующие характеристики обучения могут быть успешно компенсированы элементами гуманистической и других парадигм в полипарадигмальной обучающей среде.

Рационалистическая парадигма более, чем какая-либо другая, соответствует деятельностному подходу, так как используется для адаптации человека к культуре. В ее рамках рассматриваются не знания, а умения и способы действия, поведения. Именно она в формальном (университетском высшем, а также дополнительном образовании в форме курсов повышения квалификации) и неформальном образовании (оперативно проводимые, краткосрочные целевые курсы, различные формы сопровождения) обеспечивает языковую подготовку многих тысяч студентов и учащихся во всем мире. В языковой подготовке студентов рационалистическая парадигма выполняет две важные педагогические функции:

- аддитивность как частичное дополнение, добавление компенсирующего или исправительного содержания, пополняющая по сути уже имеющиеся базовые знания;
- комплементарность как полноценное восполнение того, чего не было в предшествующем образовании студента, но что жизненно необходимо ему для полноценного развития как личности и для полноценного функционирования в социуме.

Далее акцентируем внимание на компетентностном подходе. Главное его намерение – усиление практической ориентации образования – органично согласуется с полипарадигмальным подходом. Сегодня недостаточно формировать знания, умения и навыки, которые часто носят потенциальный характер. Сформированная внутренняя готовность к их применению и последующему динамичному развитию в течение всей жизни – не менее важный императив компетентностного подхода применительно к языковому и межкультурному обучению. Соответственно, предлагаем определять формируемую языковую и межкультурную компетентность как интегративную, деятельностную и динамичную характеристику личности, выраженную как совокупность важных универсальных качеств и способностей, необходимых для включения в глобальное профессиональное пространство и позволяющих продуктивно решать возникающие в профессиональной деятельности задачи и проблемы.

По своему характеру формируемая в процессе языкового и межкультурного обучения компетентность относится к категории «универсальных» или «надпрофессиональных», т. е. основополагающих, фундаментальных, общих способностей и умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие личности при осуществлении профессиональной деятельности и межличностно-го взаимодействия в конкретном обществе [6].

Рассмотрим основные, как нам представляется, характеристики языковой и межкультурной компетентности, формируемой сегодня в высшем образовании.

*Мотивационный* компонент предполагает понимание:

- ценности иностранного языка и различных форм международной коммуникации как обеспечение продуктивного сотрудничества;
- значимости участников межкультурной коммуникации, их ценности как носителей иной культуры;
- причин, побуждающих к активной международной коммуникации;
- убедительных доводов и решающих факторов в пользу овладения иностранным языком и навыками межкультурной коммуникации.

*Когнитивный* компонент определяет знание:

- структуры и различных аспектов иностранного языка, межкультурных отличий его носителей;
- особенностей профессионально ориентированной межкультурной коммуникации;
- критериев оценки знаний и навыков владения иностранным языком, межкультурных особенностей его носителей;
- правил и норм профессионально ориентированной письменной и устной деловой коммуникации на иностранном языке.

*Деятельностный* компонент предполагает способность и готовность осуществлять:

- коммуникацию на иностранном языке с учетом особенностей межкультурных различий участников диалога;
- сопровождение профессионально ориентированных переговоров, неформального общения деловых партнеров, не владеющих иностранным языком;
- поиск информации об особенностях межкультурной коммуникации и восполнение основного образования в случае необходимости;
- подключение к зарубежным информационным ресурсам;
- применение норм и этики межкультурной коммуникации;
- ведение или сопровождение профессионально ориентированной письменной коммуникации на иностранном языке.

*Рефлексивно-оценочный* компонент предполагает способность и готовность к:

- оценке собственного уровня владения иностранным языком;
- объективности при позиционировании собственного профессионализма в международном контексте;

- оценке личной эффективности и способности к межкультурной коммуникации;
- оценке уровня собственной подготовленности к профессиональной деятельности на иностранном языке;
- определению возможных будущих проблем в собственной профессиональной деятельности на иностранном языке и способов их устранения.

В языковой подготовке студентов к профессиональной деятельности в межкультурной среде мы принимаем психологическую установку: чем развитее интеллектуально обучаемый, тем сложнее ему поставить себя в роль обучаемого. Поэтому содержание обучения должно соответствовать их интеллектуальной подготовке, так как при упрощенном содержании интерес к учению снижается, не формируются не-

обходимые волевые усилия, не происходит развития учебной работоспособности. В таблице 1 представлены средства формирования базового уровня языковой и межкультурной компетентности на основе реализующих дидактических и андрагогических принципов.

Формирование любой компетентности – многофакторный, иерархический и длительный по времени процесс перехода от незнания к знанию, от совершенствования одних умений к появлению новых, обретение уверенности и способности действовать самостоятельно. В таком случае роль преподавателя состоит в создании организационно-педагогических условий и обучающей среды для формирования деятельностного компонента компетентности обучаемых, а также в адекватной оценке сформированной компетентности.

Таблица 1

**Формирование языковой и межкультурной компетентности в высшем образовании**

		Базовый уровень компетентности		Обеспечивающие дидактические принципы
		Компонент	Средства формирования	
Организационно-педагогические условия	Мотивационный	Формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка и особенностей межкультурной коммуникации посредством: <ul style="list-style-type: none"> <li>• изучения «историй успеха» профессионалов-переводчиков;</li> <li>• представления возможностей профессиональной карьеры, новизны деятельности;</li> <li>• обмена опытом с профессионалами-переводчиками в период практик;</li> <li>• анализа эффективности работы профессионалов</li> </ul>	1. Отбор содержания подготовки с учетом специфики предмета изучения и уровня предшествующей компетентности.  2. Модульный и междисциплинарный характер обучения.  3. Использование групповых и сетевых форм работы с опорой на коммуникативную и рефлексивную деятельность.  4. Сочетание обучающего курса, доступных курсов по актуализации компетентности в результате полученного образования, самообразования в течение всей жизни (концепция LLL – Longlife Learning)	
	Когнитивный	Посредством интерактивных лекций и практических занятий, модульного изучения отобранного содержания, овладение представлениями и знаниями о: <ul style="list-style-type: none"> <li>• структуре и лексическом составе изучаемого иностранного языка;</li> <li>• неразрывной связи иностранного языка и культурой его носителей;</li> <li>• межкультурной коммуникации в профессионально ориентированной деятельности;</li> <li>• этической, правовой и моральной ответственности и нормах профессиональной деятельности переводчика</li> </ul>		
	Деятельностный	Посредством сетевых форм работы в интернет-классе, применения знаний в коммуникации с зарубежными коммуникантами, проявление способности и готовности осуществлять межкультурную устную и письменную коммуникацию с учетом особенностей культурных различий		
	Рефлексивно-оценочный	Посредством модульного изучения, группового взаимодействия, сетевого поиска проявлять готовность к: <ul style="list-style-type: none"> <li>• объективной критической оценке собственного уровня знания и профессиональной эффективности;</li> <li>• поиску необходимых ресурсов и восполнению недостающих знаний и навыков в процессе самообразования</li> </ul>		
Андрагогические принципы формирования языковой и межкультурной компетентности: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «субъект-субъектное» взаимодействие преподавателя и студентов;</li> <li>• цикличность и роль предшествующего обучению опыта;</li> <li>• индивидуализация и дифференциация форм и содержания обучения;</li> <li>• синергетичность и интеграция с другими дисциплинами;</li> <li>• непрерывность (концепция LLL – Longlife Learning);</li> <li>• системность в подборе методов и содержания обучения;</li> <li>• преемственность этапов и уровней обучения «от простого к сложному»</li> </ul>				

Помимо использования некоторых компьютерных программ, позволяющих облегчить процесс оценки для преподавателя, предлагаем несложную методику интегрированной оценки, успешно апробированную при оценке эффективности обучения студентов за рубежом в рамках программ международной академической мобильности [7]. Интегративный подход подразумевает интеграцию объективных и субъективных критериев оценки. Объективные критерии предполагают экспертное оценивание, т. е. метод косвенного наблюдения, состоящий в изучении применения компетентности в соответствующих сферах деятельности через оценку «судей-наблюдателей», где может быть использован набор таких показателей, как стаж работы, наличие полученных сертификатов/дипломов, свидетельства выступлений, прием на работу, победы на конкурсах и пр. [5]. Субъективные критерии выражены в самооценке и отражены в анкетах, оценочных листах, опросных формах и т. д. Данный инструмент видится нам адекватным при оценке компетентности, поскольку именно собственная оценка своей готовности к профессиональной деятельности есть внешнее проявление внутренней ассертивности, субъективной веры в достаточность полученных знаний и выработанных навыков.

Таким образом, интегративная оценка представляет единство трех действий, предпринятых преподавателем, но не обязательно в его единоличном исполнении:

- оценивание способности применять сформированную компетентность в деятельности со стороны внешних экспертов в оценочных отчетах и баллах различных комиссий и экспертов по деятельности, в которую был включен обучаемый (научно-практические конференции и семинары на иностранном языке, презентации собственных работ перед комиссией или однокурсниками, выступления на организованных университетом мероприятиях на иностранном языке, отзывы принимающего зарубежного вуза после краткосрочного обучения, объективные результаты в форме заявок на международные конкурсы переводчиков и т. д.);

- количественная оценка освоенных знаний, умений и навыков (оценка за семестр, на экзамене или зачете, за тесты, суммарная промежуточная оценка и т. д.);

- субъективная самооценка (опросный лист в начале и в конце семестра для определения своего прогресса в динамике, анкеты, результаты индивидуальных бесед и т. д.), отражающая внутреннюю готовность к деятельности после обучения.

Преподаватель обрабатывает результаты обучения в конце обучения по курсу или ряду смежных курсов дисциплины с помощью контентного анализа оценок, отзывов или оценочных листов от экспертов или комиссий (если есть) и опросных листов. Полезно составление «Анализа просчетов» на основании мониторинга, а также тематического анализа на основе включенного наблюдения за долгосрочной результативностью целевых видов деятельности, например,

подготовка студенческих публикаций, выступлений, заявок на международные программы академической мобильности, удачно пройденная практика в компании и т. д., в течение установленного периода.

Варианты оценки, помимо классических баллов в семестре, возможны, если преподаватель устанавливал ряд ее критериев, и могут применяться для каждого поставленного критерия, например, как эффективность достигнутых результатов (достигнуто, достигнуто частично, не достигнуто).

Таким образом, интегрированная оценка позволяет преподавателю получить следующую информацию: как происходит овладение учебным материалом в ходе организованного с помощью определенных дидактических технологий учебного процесса и при самостоятельном изучении его каждым студентом; насколько верны, прочны и гибки приобретенные студентами знания и умения; насколько студенты уверены в своей готовности к профессиональной деятельности, опираясь на конкретные дисциплины; какие элементы учебного обеспечения и какие стороны взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе недостаточно эффективны; какие коррективы следует внести в содержание и форму самостоятельной познавательной деятельности студентов. Такой контроль призван помочь обучающемуся критически оценить свои успехи и промахи в изучении материала в рамках рефлексивно-оценочного компонента своей компетентности, правильно организовать дальнейшую работу, обеспечить ее системность и систематичность.

#### Список использованных источников

1. Вертаева, Л. В. Когнитивное моделирование в формировании лингвистической компетентности / Л. В. Вертаева, Г. П. Кузикович // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XI Междунар. науч.-техн. конф., Минск, 24–26 янв. 2013 г.: в 4 т. / Белорус. нац. техн. ун-т. – Минск, 2013. – Т. 4. – С. 369–370.

2. Жук, О. Л. Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2015. – № 5.

3. Журавков, М. А. Интеграция учреждений высшего образования в международном контексте / М. А. Журавков // Высшая школа. – 2016. – № 2. – С. 3–8.

4. Макаров, А. В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

6. Эдвардс, Н. М. Формирование компетентности учебного к международным научным проектам: монография / Н. М. Эдвардс, С. И. Осипова. – Германия: Lambert Academic Publishing, 2011. – 268 с.

7. Эдвардс, Н. М. Оценка эффективности программ академической мобильности / Н. М. Эдвардс // Высшая школа: проблемы и перспективы: 11-я Междунар. науч.-метод. конф. – Минск, 2013. – С. 230–235.