

**КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ  
ХАНА**

**КУНАНБАЕВА С.С.**

**КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ  
МОДЕЛИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Алматы, 2014

**УДК 80/81**

**ББК 81.2**

**К 91**

Рекомендовано Ученым Советом Казахского университета  
международных отношений и мировых языков имени Абылай  
хана (Протокол № 2 от 23 сентября 2014 года)

**Рецензенты:**

*Нурғалиева Г.К.* – доктор педагогических наук, профессор  
*Чакликова А.Т.* – доктор педагогических наук, профессор  
КазУМОиМЯ им. Абылай хана *Иванова А.М.* – кандидат  
педагогических наук,  
профессор КазУМОиМЯ им. Абылай хана

**Кунанбаева С.С.**

**К 91.** Компетентностное моделирование профессионального иноязычного  
образования. Монография. С.С. Кунанбаева. Алматы, 2014. – 208 с.

**ISBN 978-601-270-167-8**

Монография посвящена рассмотрению методологических основ компетентностного подхода в качестве: методологического регулятива построения и переноса в содержание образования моделей эффективного выполнения человеком социокультурных и профессиональных функций; теоретической основы построения компетентностно-ориентированного содержания образования; системы проектных технологий, обеспечивающих формирование компетенций – ключевых, базовых, специальных, отвечающих требованиям образовательного стандарта; критериальной базы для оценки эффективности и управления качеством профессионального образования.

УДК 80/814

ББК 81.2

ISBN 978-601-270-167-8

© Компетентностное моделирование  
профессионального иноязычного образования  
© С.С. Кунанбаева, 2014

## Введение

Современный этап развития образования характеризуется глобальными проблемами, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, что неизбежно сказывается на состоянии сферы образования, которое не может сегодня ограничиться только передачей социокультурных норм, а предполагает формирование у индивида умения найти и освоить такие социально-экономические, социально-статусные и социально-психологические ниши, которые позволили бы личности свободно самореализоваться, быть способной к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Реализация поставленных задач потребовала перехода на новую образовательную парадигму, целевой основой которой является компетентностный подход.

Выбор компетентностного подхода неслучаен – он имеет ряд преимуществ по сравнению с другими научными подходами, а именно позволяет субъекту интериоризировать фундаментальные знания, дает возможность системно и целенаправленно формировать в себе компетентного субъекта с приобретенной установкой на перманентную самообразовательную деятельность.

Следовательно, обоснован и процесс пересмотра и общегосударственных задач высшей школы с переориентацией на компетентностное образование, призванного обеспечить подготовку современных специалистов с развитым индивидуальным стилем самообразовательной и профессиональной деятельности и такой системой компетенций, которая позволила бы им эффективно реализовать свой интеллектуальный потенциал в условиях рыночной экономики, обеспечивая решение профессиональных задач на высоком уровне успешности.

Необходимость исследования проблем формирования самообразовательной деятельности студента в условиях компетентностного образования вызвала необходимость на основе целенаправленного изучения и исследований (Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.В. Краевский, А.П. Тряпицына, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской и др.) конкретизировать научные представления о системе перехода к компетентностному образованию, а именно вопросы методологии, технологии, содержания и т.д.

В их основу планируется заложить не только ряд общих принципов, уже признанных, но и выработать собственную систему сопоставимых показателей.

Существующие работы по разработке концептуально-методологических основ компетентностного подхода позволили вскрыть его комплексную сущность как:

1) системы исследовательских процедур, выступающей в проектировании образовательных систем в качестве: *методологического регулятора* построения и переноса в содержание образования моделей эффективного выполнения человеком социокультурных и профессиональных функций;

2) *теоретической основы* построения компетентностно-ориентированного содержания образования;

3) *системы проектных технологий*, обеспечивающих формирование компетенций – ключевых, базовых, специальных, отвечающих требованиям образовательного стандарта;

4) *критериальной базы для оценки* эффективности и управления качеством профессионального образования.

Соответственно, предстоит и глубокая модернизация теоретических оснований конструирования образовательных систем, базируемых на новом подходе создания его информационной и научно-методической базы для обеспечения обновленной системы подготовки кадров, формирующих новое педагогическое мышление исследователей и практиков-дидактов.

Компетентностный подход, олицетворяющий сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетенций в конструировании содержания образования и систем контроля его качества. Кроме того, актуальность компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружена в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями отечественного образования:

- нерешенностью проблем обеспечения единства и определенности образовательных систем, на основе их базируемости на принципах формирования рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;

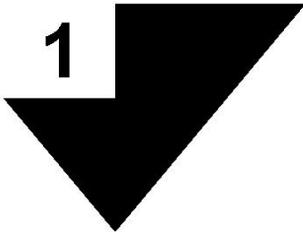
- слабой обеспеченностью востребованных временем вариативности и альтернативности образовательных программ, вызванных возрастанием конкуренции, и наличием воздействия коммерческого фактора на деятельность образовательной системы;

- изменением функции государства в образовании, а именно, переходом от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;

- перспективы интеграции казахстанского образования в международную систему образования, тенденции развития транснациональных подсистем подготовки кадров.

**ГЛАВА**

**1**



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

### 1.1. Генезис и структура целеполагания в системе образования

В условиях современного постиндустриального общества и углубления глобализационных процессов основным условием для достижения успеха в мировом сообществе стало опережающее развитие системы образования, с целезаданностью национальных систем профессионального образования на инновационную модернизацию, обеспечивающую качество и конкурентоспособность его продукции, его соответствие потребностям современного мирового рынка труда.

Интерес к проблемам высшей школы, обусловленный присоединением Республики Казахстан к Болонскому соглашению предопределил понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования. Этим обусловлен и тот факт, что в последнее десятилетие прошедшего века отечественная система высшего профессионального образования стала принимать четкие очертания, ориентированные на требования постиндустриального общества: высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на требования рынка труда.

Мировые интеграционные процессы, необходимость реагирования системы высшего образования на подвижную и изменяющуюся ситуацию в сфере занятости населения, динамика усложнения современного производства и вызываемые этим конкретные условия и уровень требований работодателей к квалификации и профессиональной подготовке специалистов обусловили необходимость реформирования содержания и структуры высшего профессионального образования практически во всех отраслях.

Общемировые глобализационные процессы ускорили начало плановой модернизационной деятельности в системе образования РК, что нашло отражение в разработке национальной образовательной стратегии, ориентированной на обеспечение международно-признанного качества образования и гарантирования конкурентоспособности интеллектуально-профессионального потенциала страны. Формирование целедетерминированных базовых механизмов обновленной модели образования форсировалось и необходимостью ускоренного внедрения обязательных параметров и принципов Болонской деклара-

ции. Комплексный подход к модернизации образования в РК с учетом современных реалий и требований по обеспечению системно-целевой согласованности и интегративности всех составляющих триады «наука-образование-производство» с принципиально новыми, профессио-нально-прикладными оценками и результативными индикаторами измерения качества образования, предопределяются Посланиями Президента страны, основными целеустановками по реализации Концепции инновационного развития РК до 2020 года, основными ориентирами Государственной программы ФИИР, а также положениями Государственной программы развития образования РК до 2020,

согласно которым **кардинально меняется и усложняется сущность и содержание понятия «профессиональное образование»**. В настоящих условиях четко детерминируется его функционально-целевая направленность как многоярусной и интегрированной образовательной модели с обязательной дифференцированностью по набору заданных инновационных специализаций, востребованных рынком труда. **В современных условиях профессиональное образование призвано формировать нового специалиста для качественно нового уровня инновационно-профессионального потенциала страны, способного придать новый импульс трансферту технологий в стратегическом развитии страны.**

Реальным стимулом в процессах ускорения разработки механизмов взаимодействия сфер образования и сфер труда явились Программная статья Н.Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда» с поручением придать импульс работе по созданию Национальной системе квалификации (НСК).

По программе реализации этого поручения предполагалось разработать и принять Национальную Рамку Квалификаций, призванную обеспечить ее согласованность с наиболее успешными мировыми квалификационными системами и отраслевыми рамками квалификаций и приступить к разработке профессиональных стандартов по отраслям.

Но этап разработки и перехода на профессиональные стандарты, способных без потерь заменить существующие сегодня образовательные стандарты, базируемые на современных фундаментально-научных, интеллектуально-развивающих и профессионально-заданных основах образовательной системы высшего профессионального образования, требует особого внимания и осторожности в разработке

отраслевых образовательных стандартов и базируемых на них образовательных программ. При позитивности предоставляемых свобод и автономности вузам в выборе моделей образовательных программ, формировании моделей специалиста и набора специальностей и профилей, есть опасность перехода от полновесных профессионально-образовательных программ к программам узко-прикладного бакалавриата, что навряд ли обеспечит конкурентоспособность и новый инновационно-креативный потенциал наших выпускников, которые могут потерять вкус к целевому исследовательскому изысканию. Универсализированная система требований к содержательно-функциональному и теоретико-исследовательскому базису, регламентируемого по целевым профессионально-отраслевым стандартам, полагаем, должна быть предварительно разработана, утверждена и представлена для руководства отраслевым вузам и профессиональным сообществам до предоставления полной свободы выбора вузам собственных моделей образования.

Проводимая государственная политика по модернизации системы высшего профессионального образования, ориентированная на обще-мировые интеграционные процессы, содействовала успешному становлению в течении последних лет профессионально-отраслевого сетевого взаимодействия вузов с профессиональными сообществами, заказчиками и работодателями для целевой и практической подготовки специалистов. Таким образом, отмеченные союзы отраслевых вузов с профессиональными сообществами могут выступать согласованными разработчиками и ответственными за качество профстандартов и образовательных программ.

При такой установке на согласованность действий необходим предварительный анализ и согласованность **в принятии профессионально-образовательного стандарта и образовательных программ с выработкой единой системы** 1) профессионально-базируемых образовательных целей; 2) образовательного содержания с прогнозно-перспективным профессионально-значимым контентом; 3) составом технологических способов формирования профессиональных компетенций по предварительно разработанному реестру компетенций специалиста и их функциональных вариантов; 4) разработкой системы контролирующих заданий, соотнесенных с профессиональным стандартом, выступающих и

**обязательно используемых как квалиметрическая система требований к качеству подготовки специалистов.**

В указанном нами далеко не полном перечне ключевых и профессионально-деятельностно значимых категорий образования даже при их традиционном рассмотрении в рамках только системы образования нет интерпретационного единодушия в их трактовке. В создавшейся необходимости проектирования этих категориальных ориентиров на усложняющуюся сущность и содержание современного понятия «**профессиональное образование**», в котором прежние образовательные категории функционально приобретают иную концептуальную основу, **целесообразно начать с уточнения содержательного наполнения в новом качестве таких категорий как «целеполагание», «профессиональное содержание», «профессиональное образование», «профессиональная компетентность», «профессиональная адекватность», «профессиональный стандарт», «специализация», «система оценивания профессиональной готовности», «профессиональная пригодность» и др.**

Дидактически значимо **предварительное определение компонентного состава понятия «профессиональное образование» в его современной трактовке** и тех расхождений или усложнений, которые привносятся в понятие «образование» при точечной ориентации на «профессиональное образование». Все последующие функционально-содержательные изменения в остальных базовых образовательных категориях будут предопределяться сущностными характеристиками понятия «профессиональное образование».

Проводимая модернизация системы высшего образования в РК призвана выступать в качестве движущей силы и прочного базиса, обеспечивающего и гарантирующего создание нового качества профессионально-интеллектуального потенциала страны, способного реализовать взятые Казахстаном высокие планки вхождения в число пятидесяти наиболее развитых и конкурентоспособных стран мира. Теория человеческого капитала, определяющая в качестве исследовательского объекта человеческие интеллектуальные ресурсы как один из базовых факторов макроэкономического развития страны, в стратегии Казахстана в задачах по ускоренному становлению конкурентоспособного государства рассматривается как одно из ключевых условий качественно нового социально-экономического

прорыва страны в его инновационно-стратегическом развитии и решении задач по обеспечению международной конкурентоспособности Казахстана. Этим предопределяются правомерность предъявляемых государством требований к профессиональному образованию по обеспечению конкурентоспособного образования и соответствующей мировым стандартам качества профессионально-образовательной продукции.

Прежде чем определиться в сущности такого исследовательского объекта как «профессиональное образование», социо-экономическая доминантность которой в современных условиях обусловлена макроэкономической значимостью, необходимо уточнить понятийное содержание самого понятия «образование» как научного термина.

Состояние понятийно-терминологического аппарата науки дает представление об уровне развития его теории. При его системной упорядоченности он позволяет четче обозначить предмет научного исследования, обеспечивает выбор обоснованной и последовательной концепции, создает необходимые предпосылки для построения теоретических моделей, позволяет прогнозировать направления развития науки, ее динамику и перспективу и т.д.

В эволюции взглядов на «образование» принято выделять **классическую теорию**, следующей западной интеллектуальной традиции, определяющей образование как процесс обретения человеком своего образа в пространстве, культуре (Г.Х. Гадамер, М. Шелер, П. Козловски)<sup>1</sup>, в соответствии с которым образование – это способ осуществления человеком себя как духовного-, разумного, свободного существа посредством подъема- ко всеобщему, восхождения к культуре, выхода за пределы ограниченности собственной природной данности (Г. Гегель)<sup>2</sup>. Классической интерпретации понятийного содержания «образования» противостоит современное понимание «образования», отрицающее традиционную идею «восхождения к предопределенному- образцу » и рассматривающее сущность человека как непрерывный процесс социально-обусловленного становления человека-, детерминированный состоянием культурного бытия,

---

1 См. анализ точек зрения представителей этого течения в работе Г.Е. Корнетова: Педагогика. Теория и история, Л., Изд-во УРАО. 2003.

2 Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет (в двух томах). М. 1971. Т.1.

перманентный процесс реализации возможностей личности, его вариативная- актуализация и самоосуществление в пространстве культуры и общества<sup>1</sup>.

Современное центрирование образования на развитии способностей личности логически вылилось в **антропологическую интерпретацию «образования»** как процесса- и результата становления и «осуществления» человека, в котором культурологическая составляющая выступает как механизм- наследования и воспроизводства культуры в личности, а социологическая – в понимании личности в образовании как общественного-продукта, формируемого через общественные институты- и формы социальных отношений.

Следовательно, **современными «признаковыми» особенностями образования** являются:

- 1) социальная сущность;
- 2) культурно-детерминированная природа;
- 3) развивающе-процессный характер;
- 4) деятельностно-процессный характер по саморазвитию личности;
- 5) социокультурно-контактная обусловленность развития личности;
- 6) комплексно-генерализующий характер, обуславливающий возможность образованию выступать как объект научного исследования, как база для теоретических концепций, теорий-, моделей и парадигм образования;
- 7) самостоятельность и методологическая независимость, позволяющая- ему выступать классификационным и типологическим дифференцирующим критерием и др.;
- 8) результативность, выражаемая в «осуществлении» социокультурологически обусловленной и с максимально развитой способностями личности.

Соответственно, современное понимание образования как **процесса и результата** становления личности, обеспечиваемый через образовательный процесс, обуславливает определение «образования-» и как **общей педагогической категории, и как объекта педагогики**, обеспечивающего становление личности через единство процесса обучения и воспитания. Следовательно, «образование-» обретает свою содержательно-функциональную оболочку- только при «вхождении» в

---

<sup>1</sup> Л.А.Степашко. Философия и история образования. М., 1999.; М.В.Жданова-. Философское осмысление понятия «образование» в западноевропейской- традиции // Образование в Сибири. 1995. № 1. и др.

орбиту педагогической науки, в которой оно по праву занимает «центровую» позицию **как объект исследования.**

Что же касается целевого назначения, а главное функций и миссий образования, то в современных исследованиях в этой области отмечается очень большой интерпретационный размах в определении как самого понятия «образование», так и выполняемых или предписанных ему функций<sup>1</sup>.

В современной интерпретации понятие «образование» параллельно сосуществуют несколько доминантных начал, определяющих сущность и функциональное назначение «образования»:

- социальная сущность и социализирующая функция «образования» и соответствующее определение «образования» «как процесса социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способности к саморазвитию, связанных с формированием познавательных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих- компетенций»<sup>2</sup>;

- антропологическая интерпретация «образования» «как процесса и результата становления и «осуществления» человека, в котором культурологическая составляющая выступает как механизм исследования и воспроизводства культуры в личности, а социологическая – в понимании личности в образовании как общественного продукта, формируемого через общественные институты и формы социальных отношений»<sup>3</sup>;

- социально-культурологическая сущность и функциональное назначение «образования» проявляются в его определении как «непрерывного процесса социально-обусловленного становления человека, детерминированного- состоянием культурного бытия, перманентный процесс реализации возможностей личности, его вариативная актуализация и самоосуществление в пространстве культуры и общества»<sup>4</sup>;

1 См. Анализ современных интерпретаций понятия «образование» в работе Кунанбаевой С.С. «Современное иноязычное образование: методология- и теории».

Алматы. 2005. с. 62-64.

2 Кошкарева Н. В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации: монография / Н. В. Кошкарева. – Красноярск : Изд-во Сиб.гос. технолог. ун-та, 2006. – 120 с.

3 Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 428 с.

4 Ильин Г. Л. Философия образования (идеи непрерывности) / Г. Л.Ильин. – М.:Вузовская книга. – 2002. – 224 с.

- социально-педагогическая сущность и назначение «образования» – наиболее распространенная современная- интерпретация «образования», под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обуча-ющимся) установленных государством образовательных уровней (об-разовательных цензов)<sup>1</sup>;

- экономико-стратегическая сущность и составляющая понятия «образования», признаваемая как ключевая, определяющая степень обеспечения национальной безопасности- , экономической независимости и конкурентоспособности- страны, являющаяся основным рычагом обеспечения экономической мощи страны и инновационно-перспективного его развития дает право для понимания «образования» и как экономической категории;

- интегративное определение сущности «образования» как *социокультурно-детерминированной, антрополого-педагогически базированной, процессно-результативно нацеленной социальной категории*, направленной на становление и развитие личности в воспитательно-образовательном процессе как социально-предопределенного продукта<sup>2</sup>;

-- соционституциональное понимание “образования”, отражае-мое в его рассмотрении как социокультурного института, способству-ющего социальному и культурному функционированию и развитию личности, совершенствованию общественного организма через про-цессы целенаправленной социализации и инкультурации индивидов в их диалектическом единстве<sup>3</sup>;

-- интерпретация понятия “образования” как комплексной уровневой социально-значимой системы, в которой выделяются четыре аспекта понятия “образования”, проявляющиеся на всех уровнях социальной структуры, а именно: 1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат<sup>4</sup>.

1 Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). / М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

2 Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). / М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

3 Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века, Академкнига, 2001 4

Степашко Л.А. Философия и история образования. М., 1999.

Все эти четыре аспекта, в определении «образования» Гершунским Б.С., взаимосвязаны и составляют в совокупности целостное понятие «образование». Рассмотрение образования как ценности включает государственную, общественную и личностную ценности, а по самой своей сути оно является процессом движения от целей к заранее запланированному результату. Как система, по мнению Гершунского Б.С., образование является элементом социальной системы, одновременно имеет подсистемы в виде педагогических систем и т.д.

Поташник М.М. трактует понятие «образование» в зависимости от контекста употребления<sup>1</sup>:

- как общественное явление, «атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути»;
- значимая ценность; -- функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно функция граждан к своему собственному развитию, обществу и государству;
- сложная иерархическая система, включающая все уровни;
- сфера социальной жизнедеятельности;
- деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование;
- процесс; -- результаты образовательного процесса.

Представленные современные трактовки понятия «образования» снимают классическую теорию понимания «образования» как «восхождения к предопределенному образцу»<sup>2</sup> и центрируют «образование» вокруг главной ценности – личности и процессов его развития.

Во всех отмеченных выше определениях понятия «образование», при всех различиях исходных доминантных начал, подчеркивается обязательность наличия характеристики 1) принадлежности к определенной культуре и социуму (социально-культурологическая сущность «образования»); 2) его представленности как воспитательно-образовательного процесса становления личности как социально-предопределенного государством общественного продукта; 3) как основы обеспечения национальной безопасности.

Тот факт, что интеллектуальный потенциал нации создается

---

1 Поташник М.М. Управление качеством образования, Педагогическое общество России, М., 2004.

2 Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века, Академкнига, 2001.

системой образования, становится определяющим фактором прогрессивного развития, в первую очередь, этой страны, обуславливает принципиальную особенность образовательной политики многих стран, где образование признается сферой национальных интересов, одним из ключевых факторов, гарантирующих защиту национальной безопасности.

Следовательно, «образование» как социальная категория в содержательно-мировоззренческой основе выражает национально-идентифицирующую специфику каждого социума, направлена на решение задач социума и государства в достижении 1) личностно-государственных образовательных цензов и 2) стандартов мирового качества, предопределяемых интересами и задачами этой страны<sup>1</sup>.

Наиболее сложно определяемой категорией является выделение конечного числа функций такой социальной категории как «образование». Доминирующая и определяющая сущность «образования» социализирующая функция в зависимости от позиций исследователя и его научно-приоритетного интереса получает дополнительную к основной (социализирующей) детализацию, оформляемой как сопутствующая функция. Так, например, Л. М. Коган<sup>2</sup> выделяет так называемую «**трансляционную**» функцию (передача социального опыта и знаний из поколения в поколение), **гуманистическую** (человекоформирующую), **ценностно-ориентировочную, адаптационную** (опять-таки, к социальным правилам и традициям, надо полагать). Другие же выводят социализирующую функцию «образования» на уровень реализующих в рамках социума социально-значимых программ, определяя их в качестве таких функций как **социальная** (воспроизведения социальной структуры общества), **профессиональную** (подготовка членов общества к выполнению определенной профессиональной деятельности), **гуманистическую** (передача знаний и культуры новым поколениям), **идеологическую** (формирование действенной направленности, жизненной позиции)<sup>3</sup>.

---

1 Д.Н. Кулибаева. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа – Алматы, 2006, стр. 43-44.

2 Управление в социальных и экономических системах : учеб. пособие / под общ.ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – Пенза : ПГАУС, 2006. – 630 с.

3 Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2003. – 358 с. – (Академическая серия)

В.Т. Лисовский<sup>1</sup> рассматривает перечисленный состав социализирующей функции, включая морально-политическую. Исследователи выделяют экономическую функцию «образования», при этом не имеют ввиду её макроэкономическую роль как ключевой составляющей экономики, а выделяют её как профессионально-экономическую либо профессионально-образовательную функцию, тем самым подчеркивая её профессионально-отраслевую образовательную функцию.

Приведенные классификации свидетельствуют о признании всеми исследователями **социализирующей функции** «образования» как сложной иерархической системы, обеспечивающей интеллектуально-профессиональное становление личности как социально-предопределенного государством общественного продукта.

В целом, основные функции образования можно условно поделить на:

-- **социально-гуманистические**, направленные на развитие духовной жизни общества, где высшей школе принадлежит решающая роль, ибо она не только непосредственно влияет на формирование личности, но и закладывает чувство социальной ответственности, позволяет сохранить, развить, транслировать духовное наследие;

-- **социально-экономические**, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества, с её социальной стратификацией, что определяет её макро-экономическую значимость;

-- **социально-мировоззренческие**, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общезивилизационные процессы.

В структуру целедетерминирующих «образование» категорий помимо «функции», включается и такое понятие как «социальный заказ» на образование с определением его социально-необходимой дифференцированности. Сам термин **«социальный заказ»** появился в научной литературе в 1970-е годы. Социальный заказ – это

---

<sup>1</sup> Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений. // **Социологические исследования**. 2003. № 7. С. 52.

общественная потребность в определенных образовательных услугах актуальна для общества в целом или его части. Осознание того, что понятия **«социальный заказ»** и **«цели обучения (образования)»** не являются тождественными и поэтому при теоретическом анализе и практической реализации требуют логического разведения, пришло только во второй половине 1990-х гг. При дальнейшем обсуждении **проблемы целеполагания** реализуемого через «образование» как «социальный заказ общества» имеет две формы целевых определений:

**социальный и государственный заказы**, при котором понятие «социальный заказ» более генерализирующей потребностью общества с акцентацией качественного уровня образовательного продукта.

Следовательно, социальный и государственный заказы в сфере образования являются не тождественными понятиями. **Государственный заказ** всегда имеет нормативную модальность, а потому обязателен для исполнения. На определенном этапе своего развития государственный заказ начинает противоречить

**социальному заказу**<sup>1</sup>.

Целепостановка в практике высшей школы изначально осуществлялась в русле двух основных теоретических направлений: первое позволяло создавать модели специалистов, отражающие социальный заказ на специалиста, второе – разрабатывать квалификационные характеристики. Последние обладают всеми качествами эталона и отражают требования как государственного заказа, так и социального заказа общества в области образования.

Сущность социального заказа современной высшей школе определяется как формирование инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, обладающей профессиональной компетентностью, ответственной за общезначимые ценности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям, способной свободно самоопределяться в культурном пространстве ценностей. Исходя из социального заказа, осуществляется поиск новых форм организации научного знания, создаются новые концепции образования и программы их практической реализации.

Целепологание в практике высшей школы тематизировалось в качестве самостоятельной проблемы только в конце 1960 – 1970-х гг.

---

<sup>1</sup> Арташкина Т.А. Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы, Автореферат доктора философских наук, Москва, 2007.

В философии цель рассматривается как:

-- один из элементов деятельности человека, преобразования окружающего мира, как идеальное предвосхищение результата деятельности. Цель как закон определяет способ и характер действий человека<sup>1</sup>; -- цель – это некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель детерминирована объективными нуждами общества, выражая его социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему обучения, определяя и содержание этой системы, и её организацию<sup>2</sup>; Многообразие определений «цели» существует и в научно-педагогической литературе, однако, главным признаком является образ будущего результата или потребного будущего:

-- «цель – это смоделированный результат ещё не осуществленной деятельности, представленный чаще всего образом, мысленной моделью будущего продукта, а иногда качественными или количественными характеристиками, системой понятий или знаков»<sup>3</sup>.

-- Цель формируется на основе сложного двухпланового отражения действительности. Во внутреннем плане она является отражением потребностей субъекта, а во внешнем – реальных возможностей объективного мира<sup>4</sup>;

-- Цель есть особая форма идеального и должна быть определена как идеальный образ предмета<sup>5</sup>.

-- Цель – это идеально представленный человеком будущий результат деятельности, как многогранное отражение действительности, которое включает в себя не только осознание потребности и тем самым осознание недостаточности действительности, т.е. её негативное отражение, но и полагание того, что должно быть<sup>6</sup>.

-- Цели первоначально выступают как заданная перспектива деятельности, а будучи реализованными – как её фактический результат<sup>7</sup>.

---

1 Грудзинский А.О. Концепция проектно-ориентированного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2003. N 3 (26).

2 Управление организацией. Энциклопедический словарь // под ред. Поршнева А.Т., М.: изд.дом ИНФРА, 2001 – 822 с.

3 Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. М., Изд-во МГПИ им.Ленина, 1987.

4 Афанасьев В.Г. Системность и общество, Москва, 1980. – 355 с.

5 Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средства», «результат». М., 1988. 6

Гвишиани Д.М. Организация и управление. – М., 1972. – 417 с.

7 Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

-- Цель рассматривается как идеальное предвидение результата учебно-воспитательного процесса, который достигается только с помощью адекватных средств, в специально организованных условиях<sup>1</sup>; -- Цель обучения выступает как усвоение всем молодым поколением содержания культуры, накопленной человечеством, а мера обученности личности обусловлена объёмом усвоенного ею содержания культуры<sup>2</sup>.

-- Цель современного образования – это развитие тех способностей личности, которые нужны ей самой и обществу, включение её в социально-ценностную активность; обеспечение возможности эффективного самообразования (в частности, повышения квалификации) за пределами институционализированных образовательных систем<sup>3</sup>.

Несмотря на многообразие трактовки термина «цели», условно можно выделить основные модели, которые отражаются в следующих общепринятых определениях «цели» как социальной категории:

- цель – потребность, как образ желаемого результата соответствует некой потребности и отражает ее в своем содержании, то есть отвечает требованию «актуальности».

- цель – возможность. Всякая цель не может быть достигнута, если для этого нет соответствующих условий. Содержание цели должно быть таким, чтобы соответствовать имеющимся ресурсам и ограничениям, то есть быть *реалистичной*.

- цель – результат. Цель есть образ желаемого результата. Этот образ должен быть контролируемым, чтобы можно было сравнить желаемый и фактически достигнутый результаты.

- цель – время. Цели бывают конечны или бесконечны во времени. Бесконечные цели – это идеалы. Практические цели всегда конечны.

- Цель имеет как временную, так и пространственную определенность.

Соответственно, цели образования, отражающие социальный заказ, представляют собой некую сумму требований к результатам работы образовательного учреждения, определяемую социумом.

---

1 Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. – М., Прометей. 1991. – 184 с.

2 Лернер И.Я., Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

3 Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: [Учеб.пособие для вузов по пед. спец., для магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования] – М.: Юнити, 2002. – 437 с.

Состав требований, как целевые ориентиры, как правило, закладываются как совокупность целеполагающих задач в стратегию учреждения образования<sup>1</sup>.

Осмысление целепостановки в системе деятельности высшей школы изначально осуществлялось в русле двух основных теоретических направлений: первое позволяло создавать модели специалистов, второе – разрабатывать квалификационные характеристики. В настоящее время применительно к высшей школе проблема целеполагания решается в трех основных направлениях:

- построение модели специалиста (В.Е. Анисимов, В.А. Веников, Н.А. Давыдов, Т.А. Николаева, Н.С. Пантина, О.Ю. Папушина, Н.Ю. Рыжова, А.С. Савинов, И.И. Сигов, Е.Э. Смирнова, В.М. Соколов, В.В. Съедин, Н.Ф. Талызина и др.);
- создание квалификационных характеристик и профессиограмм (А.А. Андреев, Г.У. Матушанский, Т.Г. Михалева, Н.Г. Печенюк, Ю.Г. Татур, А.Г. Фролов и др.);
- разработка государственных образовательных стандартов (В.А. Богословский, Е.В. Караваева, В.М. Соколов и др.).

В 1970-е гг. модель специалиста разрабатывалась на основе так называемого паспорта специалиста. При переходе исследователей на позиции деятельностного подхода при задании целей обучения встала задача аналогичного перехода от абстрактных категорий личности к определению состава деятельностей, которыми надлежало наполнить модель специалиста. Однако в 1970-1980-е гг. обнаружился следующий парадокс: чем сложнее и детальнее

в теории была построена модель специалиста, тем меньше она удовлетворяла предъявленным к ней требованиям на практике. Возник закономерный вопрос: а является ли моделью в собственном смысле «модель специалиста?».

Если соотнести основные признаки процесса моделирования и необходимые и достаточные признаки модели с теми явлениями, которые получили имя «модель специалиста», то обнаруживается целый ряд несовпадений. В результате оказалось, что «модель специалиста» во всех ее проявлениях (модель деятельности, личности,

---

<sup>1</sup> Д.Н. Кулибаева. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа – Алматы, 2006, стр. 43-44.

обучения специалистов), используемая с целью оптимизации учебных планов, моделью в собственном смысле не является<sup>1</sup>.

В 1980-е гг. в сфере высшего образования использовались квалификационные характеристики двух поколений, в настоящее время содержание обучения задают государственные образовательные стандарты также двух поколений. Квалификационные характеристики следует рассматривать как эталон специалиста, а государственные образовательные стандарты являются эталонами подготовки тех же специалистов. Такие эталоны имеют более «жесткую конструкцию», чем соответствующая модель, и не обладают «гибкостью» модели, призванной быстро реагировать на все изменения социального заказа.

Таким образом, с одной стороны, **социальный заказ** служит эталоном для модели специалиста по характеру переноса знаний.

С другой – **социальный заказ является моделью для реальной действительности**, поскольку он отражает потребности общества в области образования.

Но адекватность выпускника учреждения образования социальному заказу обеспечивается **содержанием образования**, соответствующего **целевым установкам**.

В общей педагогической теории в интерпретации **сущности категории «содержание обучения»** существуют различные толкования этой категории, обусловленные различиями в дидактических теориях и системах, в их целевых установках, методологиях и моделях обучения. В современной типологии теоретических подходов в проектировании новой сущности содержания выделяются следующие типы содержательных моделей<sup>2</sup>:

**I. Тип содержания в теории «деятельностного содержания образования» (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин)**, презентирующая теорию развивающего обучения как:

**1) целенаправленную** на развитие и саморазвитие личности путем формирования его теоретического мышления, интеллектуального становления, рефлексивного сознания;

---

1 Арташкина Т. Использование деятельностного подхода в практике высшей школы. «Problems of education in the 21 st century, Volume 13, 2009».

2 См. анализ деятельностных типов содержания в работе Г.Игнатьевой. Деятельностное содержание: современная дискуссия. // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.

2) **функционально-ориентированную** на конечный результат – становление активного и творческого «объекта деятельности»;

3) теорию с **единицей содержания** – способ или принцип деятельности;

4) обучение с **организационной формой** передачи **содержания** – системой учебных действий, работой с понятиями;

5) теорию обучения с **единицей освоения** – учебной задачей, на основе которой конструируется содержание **учебного предмета**;

6) обучение с **результатом** такого предметно-деятельностного содержания как сформированный **механизм рефлексивного сознания** в трех основных сферах проявления рефлексии: деятельность и мышление, коммуникация и кооперация, самопознание и самооценка;

7) модель **развивающего образования**;

**II. Тип содержания по теории «системно-мыследеятельностного образования» (Ю.В. Громько, Д.Б. Дмитриев, О.Н. Глазунова):**

1) сущностью которой является отражение **единства процессов мышления, коммуникации, действий** на основе **рефлексии и понимания**;

2) с **функциональной направленностью** на различные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования, являющиеся предметом освоения обучаемыми и составляющие **мыследеятельностное** содержание образования;

3) **единицей содержания** которого являются **принципы** решения задач, как специально сконструированные знаковые формы;

4) **в структуру содержания** которого включаются **три процесса** (мышление, коммуникация, действие) и **три действительности** (учебный предмет, метапредмет, коллективное взаимодействие);

5) моделью образования которого определяется **мыследеятельностная школа**<sup>1</sup>;

**III. Тип содержания в теории «метапредметного и личностно-ориентированного образования» (А.В. Хуторской):**

1) сущностью которого является обеспечение самоактуализации личности и его творческое развитие;

2) с **функциональной** направленностью на становление системы личностных образовательных смыслов ученика;

---

<sup>1</sup> Г. Игнатьева. Там же.

3) с **единицей содержания** – «мир как фундаментальный объект», на познание которого направлена его деятельность;

4) со **структурой содержания**, включающей деятельностные и метапредметные компоненты содержания, процедуры и стадии конструирования идеальной системы знаний;

5) с **моделью образования** – творческое и саморазвивающее становление личности<sup>1</sup>;

**IV. Типы содержания в концептуальных версиях «культурологических» моделей образования** обуславливаются и различаются по выделяемой исследователями ведущей характеристике социальной категории « культура»: **деятельностная** (Э.С. Балер, В.Е. Давидович, М.С. Катан); **ценностная** (А.А. Зворыкин, Г.Г. Карпов); **структуралистская** (К. Леви-Строс, Ю.М. Лотман); **диалогическая** (М.М. Бахтин, В.С. Библер), в которых, исходя из гуманистической установки в понимании социальной функции человека, в контекст содержания образования включаются различные проявления структуры культуры: духовной культуры (В.В. Краевский), общей, базовой, профессиональной культуры (С.А. Смирнов), интегральный результат культурологического содержания – многофункциональные компетенции личности (А.В. Хуторский)<sup>2</sup>;

**V. Тип содержания одного из вариантов «культурологической» теории образования** отличается от вышеописанных тем, что структуру содержания представляет многокомпонентное целое, состоящее из четырех базовых элементов:

**1) системы знаний общества, человека, природы и т.д.**, раскрывающих картину мира;

**2) опыта осуществления известных способов деятельности** (умения, навыки);

**3) опыта творческой деятельности** по решению новых проблем, обеспечивающего развитие человеческой способности к дальнейшему развитию культуры, общества, нации;

**4) опыта ценностного отношения к миру** (И.А. Лернер)<sup>3</sup>;

**VI. Тип содержания совмещенных теорий образования** отличается интегрированной структурой содержания, как, например, в «**антро-**

---

1 Г. Игнатъева. Там же.

2 В.Н. Руденко. Культурологические основания целостного содержания высшего образования. // Педагогика. – 2004. – № 1.

3 И.Я. Лернер. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

**пологическо-культуроориентированной» модели образования,** где основным объектом формирования является «ценность» целостной личности, обеспечиваемой комплексной представленностью в предметном содержании образования антропологического блока знаний и отражения в содержании принципов культуросообразности и духовности как основы для социализации обучения, самообразования и самовоспитания личности<sup>1</sup>;

**VII. Тип содержания в «логико-дидактическом подходе»** определяется как бинарная интегративная логико-понятийная система, представляющая собой взаимосвязь двух инвариантов: **дидактического содержания** (знания, опыт, способы деятельности – навыки, умения, логико-языковая грамотность, эмоционально-ценностное отношение к миру) и **системы видов человеческой деятельности** (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической)<sup>2</sup>;

**VIII. Для традиционной «знаниевой» теории образования,** подвергаемой в настоящее время резкой критике как авторитарно-репродуктивный подход или предметно-центристская модель образования, характерен двухблочный тип содержания, включающий:

**1) предметные знания,** препарированные как описательно-презентированный блок информации по дискретным предметам, объем которого регламентирован учебной программой по дисциплине;

**2) умения и навыки по использованию приобретенных знаний.** Этот содержательный комплекс известен в педагогике как ЗУН (знания, умения, навыки), а сама модель образования определяет номенклатуру ЗУНов, технологию их формирования, формы контроля и оценки;

**IX. Актуальный для современности «компетентный» подход образования,** базирующийся на гуманистической и культуро-ориентированной методологии, определяет в качестве целей и конечного результата образования «систему компетенций». Отмеченная образовательная модель предполагает, соответственно, отбор и организацию для содержания каждой предметной области набора **«ключевых компетенций»**, которые предлагается группировать по трем основным типам «компетентностей»

---

1 Т. Давыденко, И. Ирхина. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя. // Высшее образование в России. – 2005. – № 5.

2 Л.М. Перминова. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. соиск.... докт. пед.наук. М., 1995.

(И.А. Зимняя), что обосновывается тем, что «компетентность» человека имеет форму вектора акмеологического развития, а «компетенции» есть некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, система ценностей и отношений), которые

затем выявляются в компетентностях человека, что определяет «компетенции» как актуальные «компетентности», возможность их дальнейшего проявления в качестве «компетентностей».

Этим обуславливается предлагаемая исследователем трактовка «компетентностей» в совокупности их характеристик – «компетенций»<sup>1</sup>. Другая точка зрения, базирующаяся на правомерном посыле, что «компетентность – это сложный комплекс характеристик, объединяющий интеллектуально-навыковые составляющие образования и предопределяющий тем самым, формирование содержания образования исходя из результата, ставит под

сомнение возможность сведения «компетентности/компетенции» в единство, отражающее отношение «потенциального целого» и «актуализируемого частного» (данное соотношение определено нами – С.К.), так как есть правомерная, на наш взгляд, другая точка зрения, что «компетентность» нельзя сводить к набору «компетенций» (Э.Ф. Зеер)<sup>2</sup>. Эти две полярные точки зрения свидетельствуют о том, что переход на так называемую «компетентностную» парадигму и «компетентностную» модель образования является «скорее **методологическим подходом**, нежели технологической схемой разработки стандартов и моделей образования (В.Д. Шадриков)<sup>3</sup>, так как не только категория «содержание образования» не определена окончательно, но и понятийная сущность конечного результата и, соответственно, целевые установки образования находятся на стадии уточнения и разработки.

Приведенные данные о непосредственной зависимости трактовки «содержания образования» от концептуальной сущности определенной теории обучения и выдвигаемых ею целей образования, выявляют следующую закономерность, а именно,

---

1 И.А. Зимняя. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

2 Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

3 В.Д. Шадриков. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

что с позиций системного подхода систематизирующим фактором построения **модели специалиста** должен выступать **результат процесса обучения** (П.К. Анохин, В.Д. Шадриков), который является основным показателем **качества образования**. В свою очередь, **модель специалиста** выступает системообразующим фактором для отбора **содержания образования** и форм его реализации в учебном процессе.

Современное определение качества образования и его результатов в комплексной категории «компетентность/компетенции», необходимость отражения этого изменения социальных требований в «содержании образования», в «модели специалиста» в системе подготовки кадров в высшем и среднем профессиональном образовании, обуславливают происходящие активные разработки по приведению к системно-обоснованному взаимосоответствию и целостности таких категорий «компетентностной» парадигмы образования как «модель образования», «модель специалиста», «цель», «содержание», «результат» и др. Если термин «компетенция» относится к категории результата образования, то это свидетельствует о том, что академические нормы оценки качества образования в «знаниевых» **квалификационных** параметрах сменяются социально-профессиональными **компетентностными** характеристиками и очевиден переход, во-первых, **от чисто квалификационной к квалификационно-компетентностной модели образования**, и, соответственно, во-вторых, **квалификационная модель специалиста уступает место компетентностной модели**.

Нельзя не согласиться, в этой связи, с утверждением, что теоретически декларируемые современные идеи зачастую оказываются операционально и технологически мало проработанными, что затрудняет их применение на практике, так как «стало понятным, что одно дело – формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое – развивать его как создателя, готовить к свободному и творческому труду»<sup>1</sup>.

Актуальность и безотлагательность решения этой проблемы проявляется в наличии явного разрыва между возрастающими потребностями общества в социально-мобильной личности и уровнем развития психолого-педагогической и профессионально-ориентированной науки и практики, неспособной эту потребность

---

<sup>1</sup> Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д., 1995.

обеспечить. **Прорыв** педагогической науки, предвидение и научно-обоснованные устранения возможных будущих разрывов в спросе и предложениях, возможен в опережающем и прогностическом развитии педагогической науки на основе **проектирования** и **моделирования** педагогических и образовательных систем, с научным предвидением будущих изменений мира и его потребностей (Г.П.Щедровицкий, В.С. Степин)<sup>1</sup>.

Происходящую смену «знаниевой» модели образования на «компетентностную» в настоящее время определяют либо как смену «парадигм», либо как новую «философию образования».

В трактовке понятия «философия образования» наблюдается широкий интерпретационный разброс от определения его

1) как универсальной в рамках определенных временных границ парадигмы образования;

2) образовательной политики;

3) самостоятельной отрасли знания;

4) метатеории для педагогических отраслей знания до понимания «философии образования как отрасли философской антропологии (культурологии, онтологии, праксеологии и др.)»<sup>2</sup>.

*Общей закономерностью всех трактовок этого понятия является ориентация на ход развития социальных процессов, оказывающих непосредственное влияние на область образования*

*и предопределяющих появление новых идей, ценностей, целей в социальной сфере. Следовательно, «философия образования» как социальная область знания предопределяет вектор направления развития образования, базируясь на развитии социальных процессов, вырабатывает философские концепции образования в самом общем приближении, в качестве ориентиров для новых образовательных моделей.*

В педагогической науке наблюдается в последнее время отождествление двух общенаучных терминов: **«философия образования»** и **«парадигма образования»**. Понятие «парадигма» относится к методологии научного познания, выступает в качестве

---

1 Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический аспект). // Педагогика и логика. – М., 1993; Степин В.С. Теоретическое знание. – М., 1999.

2 Долженко О.В. Очерки по философии образования: Учебное пособие. – М.: 1995; Алексеев Н., Семенов И., Швырев В. Философия образования // Высшее образование в России. – 1997. – № 3; Арташкина Т. Философия образования: современный дискурс // Высшее образование в России. – 2004. – № 12 и др.

основных принципов познавательной деятельности, служит источником методов и стандартов решения проблемных ситуаций<sup>1</sup>, т.е. определяется как «общепринятый тип постановки и решения проблемы»<sup>2</sup>. В.В. Краевский акцентирует научно-процессную характеристику парадигмы, определяя ее как «модель научной деятельности», представленной «как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев»<sup>3</sup>.

В этой связи исследователи, отмечая наблюдаемую в научно-педагогической литературе «полипарадигмальность» (знаниевая, компетентностная, репродуктивная, гуманистическая, культууроориентированная, антропологическая и другие парадигмы), пытаются разобраться идет ли речь о смене научной модели познания, смене педагогической науки или педагогической теории. Базируясь на определении Т. Куна о том, что новая парадигма есть научная революция, отрицающая старые теории и замещающая их новыми<sup>4</sup>, исследователи на основе разработанной иерархии видов парадигм<sup>5</sup> (**общенаучные**, **частные** или специализированные по отраслям знаний, **локальные** – познания локальных цивилизаций, регионов и т.д.), отмечают, что при взаимосвязанности всех видов парадигм между собой, **обще-научной парадигме** принадлежит господствующая роль. Соответственно, если «человекознание» становится центром научного развития, правомерно признать, что «антропологическая образовательная парадигма» выступает более общей по отношению к таким частным видам парадигм как гуманистическая, культууроологическая, гуманитарная, личностоориентированная и др.<sup>6</sup>

Отмечаемая «полипарадигмальность», современные тенденции к поиску и появлению инновационных идей в педагогической теории и практике, **смена педагогической теории** или **теоретической модели образования** (например, технократической модели на гуманитарную, авторитарно-репродуктивную на продуктивно-творческую и др.)

---

1 Нурғалиев В. Барановская Л. Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы. // Высшее образование в России. – 2004. – № 12.

2 Философский энциклопедический словарь. – М. – 1988.

3 Краевский В.В. Воспитание или образование. // Педагогика. – 2001. – № 3.

4 Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.

5 Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1.

6 Давыденко Т., Ирхина И. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя. // Высшее образование в России. – 2005. – № 5.

зачастую **определяется как смена парадигм педагогической науки**, так как ошибочно практическая образовательная деятельность принимается за объект научной деятельности, т.е. смена модели образования принимается за смену парадигмы педагогической науки. Объективно первична модель педагогической науки, которая определяет методологию педагогической теории и конструирует модель образования, а не наоборот (В.В. Краевский, Н.Л. Коршунов, В. Нурғалиев, Л. Барановская и др.).

В педагогике в последние годы активно оперируют термином **«педагогическая парадигма»**, соотнося ее со структурой и целенаправленностью **образовательной модели**. Образовательная модель определяется как обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамическом единстве и широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Полагая, что определенная педагогическая парадигма с обязательностью представляется в собственной модели образовательного процесса, под педагогической парадигмой понимают совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют существенные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии<sup>1</sup>. Соответственно, исследователями предлагаются типологии так называемых «парадигмальных моделей образования». Различают авторитарно-императивную парадигму, парадигму когнитивной педагогики, парадигму личностной педагогики и др. (Е.А. Ямбургский, М.А. Амонашвили и др.). За основу типизации педагогических парадигм чаще всего берется проявление двух «философий образования», определяющих стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления, детерминируют характер решения обобщенных педагогических проблем – **когнитивная и личностная философия образования**. При этом считается, что парадигма когнитивной педагогики центрирована на интеллектуальном (когнитивном)

---

<sup>1</sup> Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. – с. 360; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., Academia, 2003. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальностей. – М., 1986; Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д., 1996 и др.

развитии ребенка, сквозь призму которой предопределяется стратегия и тактика решения проблем обучения и воспитания. Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью определяется развитие личности человека в образовательно-воспитательном процессе, в котором естественное спонтанное развитие ребенка считается наиболее соответствующим антропологическим методологическим принципам и идеям. Насколько вышеперечисленные «педагогические парадигмы» являются отражением разработанной глобальной научной теории или модели педагогической науки, которые вызвали к жизни соответствующие педагогические теории, предопределившие конструирование, отражающих эти научные идеи, моделей образования?

Если попытаться использовать научно-деятельностную и методологическую трактовку понятия «парадигмы», акцентируя такую отличительную характеристику «парадигмы» как отрицание и снятие старых научных теорий (Т. Кун), то из рассматриваемых выше «парадигм» право на определение ее парадигмой имеет антропологическая, которая зачастую подменяется гуманистической, хотя обе они представляют собой, по мнению исследователей, «две стороны одного и того же явления – познания той или иной формы бытия и сознания **человека**»<sup>1</sup>, где **гуманистическая парадигма** ставит

в центр внимания **ценность** целостной личности, его нравственные качества, обуславливающие его рассмотрение как высшей ценности. Тогда как **антропологическая парадигма** в ее основных направлениях (психологическая, культурологическая, социальная и др.) ставит во главу угла человека и его развитие как гармоничной личности, отражает все стороны бытия человека в его взаимосвязи и отношениях с обществом, природой, культурой, акцентирует право человека на свободу и проявления своих способностей, позволяет представить человеческую сущность во всем многообразии и сложности ее проявлений, **позволяет ей выступать в качестве методологической**

**основы ряда современных педагогических теорий, а потому только она может считаться «научной парадигмой», так как объектом педагогической науки, в этом случае, является «человекознание».**

Во всех случаях, когда речь идет о смене педагогической модели,

---

<sup>1</sup> Давыденко Т., Ирхина И. Там же. С.– 150.

Н.Л. Коршунова<sup>1</sup> считает правомерным говорить о «педагогической парадигме», а не «парадигме образования», так как в последнем случае речь должна идти о научной парадигме.

Следовательно, возникает вопрос о том, насколько правомерно говорить о существовании таких парадигм как «знаниевая» или «компетентностная», точнее, насколько корректно эти виды «моделей образования», с той или иной степенью завершенности, определять как **«научные парадигмы образования»**. По логике рассуждений Н.Л. Коршуновой их можно определить как сменяющие друг друга «педагогические парадигмы», но, полагаем, не отрицая научной обоснованности этих педагогических теорий, надо признать, что

**они все-таки исходят из смены целевых установок и конечного результата, которые стимулировали поиск новой образовательной модели взамен старой, но не вызвали разрушения основ педагогической науки. Следовательно, полагаем нецелесообразным использование термина «парадигма», даже в сочетании «педагогическая парадигма» для определения инновационных моделей или педагогических теорий, так как это привносит двусмысленность и понятийную неопределенность в термин «парадигма», семантической доминантой которой является – модель и основные принципы научной деятельности как отражение методологии научного познания. Правомерно, следовательно, говорить о смене «знаниевой» педагогической теории на «компетентностную».**

В связи с тем, что предметом особого внимания в работе определяются принципы конструирования и отбора содержания **«компетентностной» модели иноязычного образования**, с целью уточнения компонентного состава категории «содержания обучения» и ее структуры, которая предположительно должна ограничиваться совокупностью компетенций, правомерно упомянуть еще об одной точке зрения<sup>2</sup>, обосновывающей правомерность совмещения

---

<sup>1</sup> Коршунова Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. – 2001. – № 3. <sup>2</sup> Андреев А.Я. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. // Педагогика. – 2005. – № 4; Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М. и др. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). // Проблемы качества образования. Кн. 2, Ключевые социальные компетентности студента. М.:

Уфа, 2004.

«знаниевого» и «компетентностного» подходов, аргументируя это следующим:

-- «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания»<sup>1</sup>;

-- принцип подчинения знания – умению и практической потребности, который является стержнем современной компетентностной теории появился еще в XVI-XVII вв. и сыграл свою решающую роль в становлении всей европейской педагогической традиции нового времени;

-- квалификации во все времена определялись в умениях и только современные формулировки образовательных заданий в логике научной рациональности, методологическая и методическая самостоятельность в целеполагании, ориентированная на претворение умения в действие с определенным осязаемым результатом, определяемым в квалиметрических показателях и контрольных параметрах, выдвигает этот подход на передний план;

-- известно, что познание и практика образуют две стороны единого процесса освоения мира, и через теорию, постоянно расширяющей возможности практической деятельности, практика получает выработанные теорией все новые и новые умения и компетентности;

-- фиксированность и стандартизация умений и компетентностей не предполагает циклического или постоянного взаимодействия между знаниями и умениями, обновления теоретических представлений, убежденности в прагматической полезности новых теорий, что с очевидностью ведет к «стагнации» и затормаживанию импульсов развития;

-- полноценное обучение, требующее четкого выделения знаний как самостоятельной цели обучения, представления этих знаний в виде логически связанной (когерентной) системы, без систематического освоения знания, формирования фундамента информированности по отдельным отраслям знаний не обеспечивает базы и перспектив для формирования комплексных умений и компетентностей.

Авторы описываемого подхода предлагают так называемые «компромиссные» или мягкие версии компетентностного подхода, выдвигая несколько вариантов решения проблемы:

---

<sup>1</sup> Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М. Там же.с.4.

1) ввести двухсегментную модель образования, в которой либо **а)** компетенции и компетентности надстраиваются над знаниями, умениями, навыками (ЗУНами), формируя их междисциплинарные связи, при этом обе модели сосуществуют и занимают разные уровни образовательного пространства (знаниево-академический – на начальном уровне; компетентностный – на финальном), либо **б)** сохраняется традиционная система изучения фундаментальных дисциплин, которые сочетаются с прикладными знаниями социально-технологической направленности, а последние выводятся на уровень приобретенных конкретных компетенций;

2) в стандартах образования разделить номенклатуру профессий на знаниевые и компетентностные, деление это, естественно, условно, так как обе стороны будут присутствовать и в тех, и в других, главное, что диверсификация будет отражаться в конечных требованиях по линии знания-компетентности.

Подобная версия компетентностного подхода, на наш взгляд, вряд ли может быть реализована, так как одно из основных отличий компетентностного подхода от знаниевого – в его нацеленности на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности. В связи с этим в рамках компетентностного подхода доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности.

Актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

- содержание образования, в том числе и стандарты, должны структурироваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;
- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;
- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

Существует также версия интеграции компетентностного подхода с культурологическим, сторонники которого считают правомерной подобную интеграцию, поскольку в последнем изначально в структуру содержания образования включена эмоционально-ценностная составляющая. По мнению авторов, культурологический подход, основные идеи которого принадлежат М.Н. Скаткину, И.Я. Лернеру и В.В. Краевскому<sup>1</sup>, дает представление о содержании как о педагогически адаптированном социальном опыте, а точнее человеческой культуре в аспекте социального опыта, которое обосновывается в культурологическом подходе, задает механизм формирования содержания и выстраивания учебного процесса, направленного на приобретение учеником опыта различных видов деятельности и отношений. А именно это и есть основная идея компетентностного подхода.

Однако, на наш взгляд, неправомерность подобной тождественности этих двух подходов заключается в тех целях, которые представлены как планируемые образовательные результаты. В культурологическом подходе – это приобщение к культуре, рассматриваемой через элементы социального опыта. В компетентностном подходе – как уже говорилось – приобретение личностного опыта деятельности, содержание которого также черпается из опыта человечества. При этом освоение определенного

---

<sup>1</sup> Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / Под ред. М.В. Богуславского, З.И. Равкина. – М.: ИТО и ПРАО, 1998. – 290с.

аспекта содержания культуры осуществляется через призму индивидуальности и субъектности ученика.

Приведенный анализ понятийных структур таких педагогически значимых терминов как **«парадигма», «педагогическая парадигма», «модель образования», «философия образования»** и др. и попытка уточнения существующего множества терминов, употребляемых как тождественные, необходим для раскрытия сущности категории «содержания иноязычного образования», рассмотрение которого правомерно проводить в комплексе с целевыми установками и конечным результатом обучения, презентуемых в русле вышеназванных двух педагогических теорий либо в «знаниях», либо в «компетенциях».

Вышеречисленные данные позволили убедиться и в том, что множественность типов «содержания», отражающих ведущие идеи вновь возникающих педагогических теорий в структуре соответствующих этим теориям моделей образовательного процесса, предопределена и обусловлена не только зависимостью категории «содержания образования» от педагогической теории, модели образования, выдвигаемых целей обучения, реализуемых через «содержание образования», но и конечного результата в показателях качества образования, каковой определяется модель специалиста. Состав и характер компетенций/компетентностей модели специалиста предопределяет обучение и является системообразующим фактором для отбора содержания образования.

Зависимость «содержание образования» как отражающей педагогическую (или дидактическую) теорию и модель образования и реализующую эту теорию, обусловила и появление не только вышеприведенного многообразия типов «содержания образования», но и отражение концептуализации «содержания образования» в способах его структурирования и моделирования адекватной концепции «образца» или «модели содержания образования». Так, например, в модели «содержания образования» культурологической концепции, «целостность» рассматривается как основная характеристика содержания образования, а содержание образования призвано отражать трехмерную модель «культурного пространства», включающей три основных компонента культуры (духовный, социальный, технологический) в трех основных формах ее смыслового

постижения (когнитивной, ценностной, регулятивной) в процессе личностно-интеллектуального развития личности. Следовательно, педагогический процесс организуется как культурный ценностно-ориентированный акт на основе интеграции указанных компонентов культуры через личностные формы постижения универсальных значений и смыслов содержания (В.Н.Руденко).

Очевидно, что в отношении «содержания образования» из всего множества определений «моделирования» и «модели» (процесс или средство научного познания, отображающий, воспроизводящий, замещающий, упрощенно или избирательно описывающий объект-оригинал; формализующий или реконструирующий объект по его фрагментам), целесообразно за основу определения «модели» избирать способность её реализовать две функции моделирования:

**1) системно-познавательную**, позволяющую представлять категорию «содержание образования» как системную и целостную структуру, отражающую объект-оригинал;

**2) формирующую функцию**, позволяющую использовать модель и как инструмент познания, но, что особенно важно в педагогическом процессе, и как способ формирования «прообраза» новых возможных состояний моделируемого объекта (содержание образования или иноязычного образования), представлять его как структуру планируемого для конструирования объекта.

Что касается вопросов целеполагания в иноязычном образовании, то смену категории «цели обучения иностранным языкам» обуславливают объективные детерминанты, выстроенные по следующим при-знакам:

- цели обучения ИЯ, обусловленные социальным заказом; -- теория (методология), обеспечивающая реализацию «целей обучения ИЯ»;
- модель образования, реализующая категорию «целей»;
- социально-обусловленный планируемый результат; -- фактический достигаемый результат.

Нижеприводимый даже фрагментарный анализ по определению «жизнестойкости» и образовательной эффективности наиболее известных моделей обучения иностранным языкам в XX веке в отечественном образовании, которые обуславливались выбором целей обучения ИЯ, предопределяя в них весь остальной состав

категорий образовательной модели, свидетельствует о ключевой и детерминирующей всю модель образования роли **целеполагания в образовании.**

Так, для иноязычного образования в *50-е годы XX века были характерны следующие цели:*

1. Практические цели (овладение одновременно двумя объектами: языком и речью);
2. Общеобразовательные цели (получение лингвистических знаний о системе, структуре, уровнях и единицах языковой системы);
3. Воспитательная цель – расширения кругозора, формирование мировоззренческих начал.

**Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ»** на данном этапе являлась **сознательно-сопоставительная теория**, заключающаяся в осознанном усвоение через перевод языкового материала, организованных в форме подсистем, текстов и т.д. Методологической основой сознательно-сопоставительного подхода явилась марксистская материалистическая теория познания объективной действительности. Психологическими истоками метода послужили материалистические взгляды русских мыслителей Д.Ушинского, Н.Г. Чернышевского, И.М. Сеченова о детерминированности индивидуально-психического общественно-социальным, о связи языка и мышления, слова и понятия, о роли языка в формировании сознания, о роли сознания в познавательной деятельности человека. Лингвистическое обоснование метода дал в своих трудах Л.В. Щерба, поставив проблемы языка и речи, стилей произношения, взаимоотношения лексики и грамматики, строевых и знаменательных элементов языка, толкования слов, активной и пассивной грамматики. В основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком.

**Моделью образования, реализующей категорию «целей»** на данном этапе, явилась **системно-структурная модель обучения.** Эта модель является лингвознаниевой, нормативно-эталонной моделью учебного процесса по передаче языковых знаний с их осознанием через перевод.

**Социально-обусловленным планируемым результатом** на данном этапе обучения иностранному языку явились:

1. Получение лингвистических системных знаний языка;
2. Формирование практических навыков речи, но на базе единицы языка-предложения;

Однако планируемый результат по формированию речевой деятельности не достигался, так как учебной единицей была единица языка, а не речи или речевой образец.

Таким образом, из трех планируемых объектов (язык, речь, речевая деятельность) **фактическим достигаемым результатом** являлись только первые два – **язык и речь**. При этом, *речь*, в основном, была репродуктивной, фиксированная в рамках системы языка – предложения. Третий запланированный результат **речевая деятельность** не формировалась в силу отсутствия создаваемых ситуаций общения.

Следующий этап развития обучения иностранным языкам, характерный для **60-х годов XX века** характеризовался следующими признаками:

**Целями обучения ИЯ, обусловленными социальным заказом** являлись:

1. Процессуально-деятельностное формирование способности к речевой деятельности;
2. Объект изучения и усвоения иностранного языка – навыки и умения как единицы речевой деятельности.

**Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ»** являлся **сознательно-практический подход**, заключавшийся в переносе акцента с лингвистического аспекта языка на психологический, в основу которого легла деятельностная теория в алгоритмированных действиях и теориях поэтапного управления деятельностью. **Сознательно-практический подход** формировался под влиянием идей теории деятельности и психолингвистики (С.Л. Рубинштейн, Б.В. Беляев, А.Н. Леонтьев, В.А. Артемов, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя). Данный этап обучения ИЯ совпал с всеобщим признанием психологической теории поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением) П.Я. Гальперина. В этой связи была осуществлена попытка научного обоснования оптимального соотношения теории и практики в обучении языку, разработаны способы представления системы ориентиров в овладении языком, предложена последовательность обработки речевого действия, т.е. системы упражнений.

**Моделью образования, реализующую данную категорию «целей»** явилась психологическая модель использования языковых средств: произошел переход от статистического и системно-языкового подхода к деятельностному, динамическому подходу.

Поскольку утверждалось, что обучение лексике, речевой деятельности возможно лишь благодаря наличию языковой системы, то при обучении второму языку наметилась четкая последовательность этапов: сначала теоретические сведения об изучаемой лексике, формирование лексических языковых навыков, затем речевых навыков и, наконец, речевых умений. В действительности, предъявление теоретических знаний о языке на первом этапе приводило к формированию языковых, а не речевых навыков на втором этапе. Как языковые, так и предречевые упражнения не включаются в живое общение, а остаются механически исполняемыми действиями или операциями. Реализация иноязычно-речевой деятельности учащихся начиналась только при очень длительном сроке обучения.

Стратегия “сначала форма и значение, затем функция, назначение” оказалось малоэффективной, т.к. разрыв между формой-значением и функцией слова в коммуникативной ситуации при выработке лексического навыка затрудняет перенос данного навыка в речевую деятельность и особенно в говорение<sup>1</sup>. Но надо отметить, что такие принципы сознательно-практического направления, как принцип опоры на родной язык; ситуативность; устное опережение оказались перспективными в дальнейшем для развития обучения иностранным языкам.

**Социально-обусловленным планируемым результатом** декларировалось:

1. Формирование языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических) как психологических компонентов в устной и письменной речи;
2. Формирование автоматизированных языковых навыков с их использованием в репродуктивной речи.

Но **фактическим достигаемым результатом** явилось обеспечение формирования языковых навыков в заданных условных речевых актах. Цели **реального общения** не достигались.

---

1 Липидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М., 2001, – 148 с.

Следующая смена целевых ориентиров в обучении иностранному языку пришлось на **70-е годы XX века**.

На данном этапе **цели обучения ИЯ, обусловленные социальным заказом** заключались в следующем реестре целей:

1. **Функционально-прагматическая** (функционирование и использование языка при социальном взаимодействии);
2. Использование языка в конкретных ситуациях речевого общения;
3. Формирование прагмо-коммуникативных умений.

**Методологией, обеспечивающей реализацию «целей обучения**

**ИЯ»** в 70 -е годы 20 века явилась теория речедетельностного подхода к обучению ИЯ, формирования речевой деятельности в 4 видах речевой деятельности. Теория речедетельностного подхода к обучению иностранному языку определялась теориями мыслительной, мнемической деятельности и речевого общения в работах советских психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А .Н. Леонтьев, П.И. Зинченко И.А . Зимняя). Усиление внимания к изучению личности учащегося как субъекта деятельности, его развития в межличностном общении и в коллективе, было подкреплено теориями А.В. Петровского, А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой, А.К. Марковой. К числу наиболее значительных достижений, которые могут иметь важное значение для совершенствования процесса обучения языку, следует отнести разработку проблем мотивации обучения, изучения индивидуальных особенностей учащихся, психологической преемственности и последовательности форм обучения иностранному языку.

Была разработана общепринятая сейчас терминологическая система, включающая такие понятия как речевая деятельность, речевое действие, иноязычное общение, речевые навыки и умения.

**Моделью образования, реализующая категорию «целей»** на данном этапе явилась функционально-деятельностная модель ИЯ, заключающаяся в обучении видам речевого общения в контексте социальной ситуации.

В это время определяется тенденция перехода от информативных к активным формам обучения. Ведется поиск психолого-дидактических условий перехода от жестких способов организации учебного процесса к развивающим, активизирующим, проблемным, интенсивным, игровым. Кроме того, предложено

новое суггестопедическое направление в обучении Г. Лозановым, суть которого заключается в использовании суггестии как средства активизации резервных психических возможностей личности при обучении иностранным языкам. По Г. Лозанову, суггестия – это средство, в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности.

**Социально-обусловленным планируемым результатом** являлись:

1. Коммуникативные навыки и умения;
2. Обеспечение общения в условиях естественной коммуникации

в вариативных условиях.

Однако **фактическим достигаемым результатом** явилось формирование **условно-коммуникативных умений** в стандартизированных ситуациях общения, не отражающих реальные модели межкультурных коммуникаций.

Структура целеполагания в обучении иностранному языку в **80-е годы XX века** характеризовалась следующими признаками:

**Целями обучения ИЯ, обусловленными социальным заказом** являлись:

1. Социокультурно-прагматические, направленные на все большую переориентацию на развитие умений социального поведения в ситуациях повседневного общения;
2. Период начала активных разработок **коммуникативных и псевдокоммуникативных** (суггестопедических, интенсивных) и других неопрямистких технологий, исключающих когнитивное владение языком общения;
3. Этот этап интеграции коммуникативных и культурологических подходов в теорию и практику обучения ИЯ.

**Теорией, обеспечивающей реализацию «целей обучения ИЯ»** в 80-е годы 20 века явилась **теория коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ**. Данный подход возник в связи с необходимостью внесения существенных изменений в цели и содержание соизучения языков и культур. Такой подход, по мнению разработчиков (Е.И. Пассов и др.) позволил уйти от упрощенного фактологического подхода к овладению компонентами духовной и материальной культуры. Е.И. Пассов считает, это связано с тем, что

