

УДК 81'27.008

ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО- МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ДВУХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛИНГВОСОЦИУМОВ

Ключевые слова: национальная идентичность, профессиональное лингвистическое образование, коммуникативно-деятельностный подход, субъект социальной деятельности, культуросообразность.

Соболева Е.А.

*преподаватель кафедры
английской филологии и методики
преподавания английского языка
Армавирского государственного
педагогического университета*

© Соболева Е.А., 2008

В соответствии с законами диалектики развитие человеческой цивилизации определяется столкновением противоречивых тенденций общественного развития. Так, мощной «центростремительной» тенденции к глобализации противостоит «центробежная» тенденция к сохранению национально-культурной самобытности.

Вышеуказанные тенденции оказывают существенное влияние на отбор содержания лингвистического образования и языковую политику в России. Полноправно можно утверждать, что содержание лингвистического образования в России в значительной степени отвечает требованиям, предъявляемым процессом глобализации.

С другой стороны, к сожалению, следует признать, что современное лингвистическое образование в России в недостаточной мере отражает обратную общемировую тенденцию, заключающуюся в стремлении к сохранению национальной идентичности. В этой связи принципу всеобщей «англонизации» в языковой политике государства должен быть противопоставлен принцип лингвистического плюрализма [7].

Спецификой современных курсов и программ по изучению иностранного языка в российской высшей школе можно считать проникновение в них ценностей западного образования и методов преподавания. В большинстве случаев разработка программ осуществляется на основе западных учебно-методических комплексов и, соответственно, ориентируется на западную технологию обучения. Отчасти этот факт определяет и логику построения курсов. Однако, как показывает практика, одностороннее использование западных педагогических технологий, а часто и грубое перенесение опыта зарубежной школы на российское образовательное поле ведут к

негативным последствиям. Использование инноваций без понимания их сущности не приносит ожидаемого результата и тем самым порождает негативное отношение к западной концепции образования вообще. Чтобы избежать подобного феномена, требуется детальный анализ основных направлений и концепций западной педагогики в области профессионального лингвистического образования [5; 6]. В настоящее время во всем мире успешно используется коммуникативно-деятельностный подход, который является наиболее полным и совершенным, решая задачу освоения иностранного языка комплексно. Суть его заключается в признании того, что язык требуется человеку для общения в различных сферах деятельности.

С точки зрения организации учебного процесса это означает направленность «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [2]. Пользователи языка и студенты, изучающие язык, рассматриваются как субъекты социальной деятельности, т.е. члены социума, решающие определенные, не обязательно языковые задачи, в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Истинный смысл высказывания определяется более широким социальным контекстом, в котором осуществляется речевая деятельность. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, его когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы.

Кроме того, немаловажной характеристикой деятельностного обучения является такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. По мнению методистов, единство деятельности и сознания становится на современном этапе основным методологическим принципом теории обучения иностранному языку. Использование деятельностного подхода к обучению обеспечивает значительно более высокие показатели эффективности учения, качества и прочности приобретаемых умений и навыков. Это объясняется прежде всего тем, что обучаемые осуществляют самостоятельный поиск решения учебной задачи, знания передаются не в готовом виде, а приобретаются студентами в процессе самостоятельной деятельности. Преподаватель на этом этапе лишь контролирует их действия и правильность решения поставленной задачи. Поэтому коммуникативно-деятельностный подход в настоящее время успешно используется во всем мире и является наиболее полным и совершенным, решая задачу освоения иностранного языка комплексно [3].

Чтобы деятельность учащихся стала естественной, необходим мотив. В качестве мотивирующих приемов используются проблемные истории, познавательный материал, аутентичные статьи из газет и журналов, упражнения на языковую догадку, а также игровые технологии, которые можно применять на разных этапах занятия. Вместо традиционных тем используются проблемные ситуации, моделирующие реальные ситуации общения, в которых участники общения пытаются решить реальные и воображаемые

задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Педагогической основой обучения иностранным языкам, следуя деятельностному подходу, является мотивация учения, которая осуществляется планомерно, с использованием всех возможностей лингвистического содержания и обусловленных им приемов и средств обучения.

Кроме мотивации необходимо, чтобы учащийся сам активно учился. Задача преподавателя – подобрать необходимую технологию обучения, руководствуясь при этом поставленными целями. Деятельность преподавателей значительно меняется: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, к позиции «консультанта», совместно со студентом проектирующего его будущую профессиональную деятельность [2].

Осуществляя деятельностный подход, преподаватель организует учебную работу так, чтобы студенты являлись субъектами собственной деятельности: осознавали и сами могли вычленить проблему, сами могли поставить цель изучения того или иного вопроса, сами формулировали задачи и решали их, применяя полученные знания на практике.

Одна из основных составляющих подхода заключается в том, что учебный материал представляется в виде последовательности задач, которые решаются совместно со студентами, формируются выводы, осуществляются на различных этапах логически допустимые обобщения и делается переход к следующим задачам и т.д.

Обучение должно вестись как по аспектам языка, так и в комплексе, подводя студента к использованию ба-

зовых знаний в различных обстоятельствах. Грамматика, лексика и остальные коммуникативные единицы подаются комплексно, в процессе решения моделируемых преподавателем речевых ситуаций, близких к реальным. Организация языкового материала, который отвечает этим требованиям, должна быть комплексной, т.е. только комплексное объединение аспектов языка в речевых единицах на уровне предложения может быть основой речевой коммуникации.

К сожалению, использование зарубежных учебников и других дидактических и аудиовизуальных пособий, основанных на указанных принципах обучения, имеет ряд ограничений по причине их несоответствия реалиям российской культурной и педагогической традиции, особенностям организации обучения в наших учебных заведениях и иной, чем за рубежом, системе подготовки и переподготовки педагогических кадров. В связи с этим возникает острая необходимость создания учебно-методических комплексов на интегративной основе [1; 4].

Термин **интегративность** часто используется как синоним целостности. Однако при его употреблении обычно подчеркивают интерес не к внешним факторам проявления целостности, а к более глубоким причинам формирования этого свойства и, самое главное, – к его сохранению. Поэтому интегративными называют системообразующие, системосохраняющие факторы, наиболее важными среди которых являются неоднородность и противоречивость ее элементов [8].

Формулируя принципы интеграции содержательно-методических аспектов реализации коммуникативно-деятельностного подхода двух образовательных лингвосоциумов, мы основывались, во-первых, на требованиях

коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков, во-вторых, на особенностях национально-культурных характеристик российских студентов и типичных чертах отечественной лингвистической системы. К первым относятся: коммуникативная направленность обучения, деятельностный подход к преподаванию, гуманизация процесса обучения, ориентация на индивидуальные особенности каждого обучаемого, автономность студента в процессе обучения, аутентичность в обучении иностранному языку, мотивация овладения иностранным языком и иноязычной культурой, условия для проявления креативности студента и его самореализации в языковой среде. Вторые выражаются в коллективизме, уважении к старшим, строгой иерархичности отношений. Что касается характеристик системы обучения, это прежде всего ориентация на грамматическую правильность речи, привязанность к тексту, пассивность студентов на фоне недостаточно высокой мотивации.

Анализируя ценностные ориентации российского общества и традиции отечественного лингвистического образования, мы пришли к выводу о том, что все типы упражнений, применяемые при коммуникативно-деятельностном подходе, могут быть использованы в российской высшей школе при учете четырех необходимых принципов, сформулированных нами ниже.

1. Принцип поэтапного введения коммуникативных видов деятельности. Несомненно, они являются наиболее важными, поскольку только в процессе речевой коммуникации, выполняя задания, связанные с решением тех или иных речемыслительных задач, студенты смогут научиться тому, каким образом следует формировать и расширять свои речевые возмож-

ности на иностранном языке. Однако обучение следует строить, принимая во внимание то, что это лишь один из элементов работы в коммуникативном классе. Хотя работа в небольших группах является достаточно распространенным видом работы, нельзя забывать о том, что в русской культуре этот вид работы не получил достаточного распространения.

Планируя коммуникативные задания, где предполагается работа в группах или парах, преподаватель должен помнить о том, что задания, особенно на начальном этапе, должны быть краткими и предельно четкими. Предпочтительно начинать коммуникативное обучение с видов деятельности, где предполагается использование знакомого лингвистического материала.

Далее следует научить студентов быстро образовывать пары или группы для выполнения коммуникативных заданий. При этом следует учесть, что некоторые виды деятельности предполагают самостоятельный выбор участниками собеседников; другие ориентированы на помощь преподавателя в выборе участников коммуникации, что предполагает наличие как минимум одного преуспевающего в языковом отношении студента в каждой группе. Преподаватель непременно должен помнить о необходимости предоставления обучаемым времени для того, чтобы работа в парах и группах стала привычным для студентов видом деятельности. Такая адаптация к новым видам работы должна происходить постепенно.

2. Принцип полноты предварительной информации. Студентам прежде всего должна быть разъяснена суть данного вида деятельности и действия, которые предстоит выполнить каждому из потенциальных участников речевой коммуникации.

Инструкции должны быть по возможности краткими и простыми. Важно убедиться в том, что студенты уяснили суть предстоящих действий. Согласно этому принципу, перед выполнением задания студентам необходимо предоставить всю необходимую для его выполнения информацию, как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Студенты должны иметь ясное представление о том, кто является участником речевой коммуникации; что является предметом обсуждения; какую цель преследуют участники коммуникации; где и когда происходит речевое общение. Чрезвычайно важным нам представляется повышение уровня осведомленности обучаемых о том, как строить общение в форме диалога, что предполагает знание того, как следует начинать беседу, как поддерживать разговор, и, что не менее важно, как его завершить. Обучаемые должны знать, какие стратегии используют носители языка для обмена информацией, с тем чтобы попытки речевого общения не только увенчались успехом, но и были адекватны культуре страны изучаемого языка.

К предварительной информации можно отнести, в зависимости от этапа обучения, и грамматическую сторону упражнения, предварительную работу над текстом, работу со словарем.

Далее преподаватель должен установить определенный лимит времени, отведенный для выполнения данного вида деятельности. Присоединяясь попеременно к парам или группам студентов, он должен выступать в качестве источника знаний и содействовать подключению к процессу общения студентов, которые без особого энтузиазма относятся к заданию, а также тех, кто не слишком торопится вступить в речевое общение с другими студентами.

3. Принцип соответствия речевым потребностям обучаемых. Следует помнить о том, что работа должна быть организована таким образом, чтобы все действия соответствовали интересам студентов. При этом необходимо отметить, что как работа в парах, так и работа в группах сама по себе не может служить гарантом того, что общение будет иметь место. Предъявляемые студентам задания должны способствовать вовлечению обучаемых в выполнение содержательных и адекватных их потребностям действий в благоприятной для речевого общения обстановке.

При отборе учебных материалов следует помнить о том, что предъявляемые для прослушивания и чтения тексты должны непременно содержать в себе иллюстрации естественного контекстуального речевого общения.

Одним из способов обеспечения такого соответствия может стать участие самих студентов в процессе отбора текстов и заданий, что будет, несомненно, содействовать осознанию обучаемыми личной ответственности за результаты обучения. Студентам предлагается составить список возможных тем для обсуждения, представляющих интерес в профессиональном и академическом плане. Затем из списка отбирается тема для обсуждения, и ответственность за разработку отдельных ее аспектов равномерно распределяется между отдельными студентами. Также возможно исследование и обдумывание всей темы в целом каждым участником предстоящей коммуникации.

Предоставление обучаемым возможности выбора как содержания, так и способов усвоения материала позволяет, во-первых, повысить мотивацию студентов, во-вторых, выяснить их интересы и приоритеты.

Бесспорно, основными факторами, оказывающими негативное влияние на процесс обучения иностранному языку с использованием западных технологий, являются социально-культурные. Поэтому одним из основных принципов интеграции является **принцип культуросообразности**.

Для большинства заданий коммуникативного типа характерны следующие проблемы:

- студенты не воспринимают задания как достаточно серьезные. Это прежде всего относится к упражнениям, содержащим фотографии или картинки, к которым нужно подобрать текст. Такие задания рассматриваются как слишком легкие и несоответствующие уровню профессионального образования;
- не очевиден процесс накопления знаний, рассматриваемый в российском образовании как основной. Поскольку в формулировке упражнения нет задания использовать ту или иную грамматическую структуру или выучить что-то, у студентов возникают сомнения в его целесообразности;
- преподаватель не может оценить работу каждого студента, поскольку результат работы группы предъявляет один из ее участников. В связи с этим у студентов снижается мотивация, так как многие привыкли работать «за оценку»;
- поскольку среди российских студентов нет конкуренции и в группах преобладают дружеские отношения, более сильные студенты склонны помогать своим слабым товарищам. К сожалению, эта помощь зачастую имеет форму подсказки, а иногда и полного написания ответа.

Данные проблемы затрагивают не только типы заданий, но и их содержание. Так, существует ряд тем, которые российские студенты не бу-

дут обсуждать, ограничиваясь одной-двумя фразами типа «Я согласен / не согласен». Это прежде всего темы личного характера, затрагивающие взаимоотношения полов, некоторые проблемы современной молодежи. Обсуждение таких тем в российском обществе традиционно считалось табу, и поэтому, несмотря на произошедшие в последнее время сдвиги в сторону раскрепощения и демократизации, многие студенты с нежеланием участвуют в обсуждении этих вопросов. Кроме того, необходимо учитывать, что студенты по-прежнему не воспринимают преподавателя как равноправного участника беседы.

Следующая проблема, лежащая в поле культуры, выражается, с одной стороны, в нежелании некоторых студентов принимать активное участие в работе группы, с другой – в эффекте «круговой поруки», когда более сильные студенты, реально работавшие над заданием, стремятся скрыть от преподавателя такую неравномерность. Очевидно, что индивидуальный вклад отдельных обучаемых зависит от знания темы или их опыта в связи с обсуждаемой проблемой, желания выразить свои мысли на изучаемом языке, а также личности студентов. Не вызывает сомнений и тот факт, что люди общительные более склонны к речевой коммуникации и делают это намного более успешно в сравнении с людьми замкнутыми, не общительными, по крайней мере, на ранних этапах усвоения второго языка. В связи с этим при формировании групп представляется нецелесообразным, наряду с людьми, склонными к речевому общению, включать в число участников людей, таковыми не являющихся; также как и формировать группы из студентов со значительной разницей в уровне владения

языком. Дискуссии же, проводимые в относительно однородных группах, могут способствовать тому, что более замкнутые студенты, озабоченные в первую очередь правильностью лингвистического оформления речи и необходимостью следовать усвоенным правилам, не ощущая психологического дискомфорта, будут излагать свои знания и мнения более бесознательно и бегло.

Как видно из приведенного анализа, принцип культуросообразности обучения затрагивает наиболее широкий круг проблем, требующих разрешения при построении интегративной модели обучения иностранному языку на основе коммуниктивно-деятельностного подхода. Это, однако, не означает, что остальные принципы могут быть оставлены без внимания.

Литература

1. *Береговская, Э.М.* Проблемы интеграции и адаптации зарубежного учебника / Э.М. Береговская // ИЯШ. 1998. № 6. С. 25–28.
2. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2001.
3. *Ким, Л.С.* Реализация коммуниктивно-деятельностного подхода в современных методиках преподавания иностранного языка в вузе / Л.С. Ким // Сб. науч. трудов Ин-та коммерции и маркетинга. Ростов н/Д: Изд-во РГЭУ, 2000. С. 90–94.
4. *Литкенс, К.Я.* О путях интеграции зарубежных учебников французского языка в учебный процесс российской школы / К.Я. Литкенс // ИЯШ. 1998. № 2. С. 47–51.
5. *Максакова, С.П.* Раннее обучение иностранными языкам: проблемы интеграции и адаптации зарубежных учебников / С.П. Максакова // ИЯШ. 1998. № 5. С. 38–40.
6. *Павлов, Н.* Хорошие учебники есть, но зарубежные / Н. Павлов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uchitel2.valuehost.ru>.
7. *Шабло, Н.Г.* Особенности языковой политики в эпоху глобализации / Н.Г. Шабло [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru>.
8. <http://www.dlc.miem.edu.ru>.