

УДК 378

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ «МОЗАИЧНОГО» ПРИНЦИПА ДО ПРЕПОДАВАНИЯ НА ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ОСНОВЕ

© С.В. Мотов

Аннотация. Внедрение коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку в различных регионах мира встречается с целым рядом трудностей. Проанализированы основные проблемы и сдерживающие факторы на пути современного коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку. Приведены возможные пути оптимизации коммуникативно-ориентированного обучения и перспективы его развития.

Ключевые слова: коммуникативное обучение; коммуникативно-ориентированное обучение; когнитивная лингвистика; лингвокогнитивная основа; методика преподавания языка; лингводидактика

Современное состояние лингводидактики применительно к преподаванию английского языка отражает целый ряд важных тенденций. С одной стороны, господствующим и наиболее релевантным подходом к обучению языку признается коммуникативно-ориентированное обучение, подразумевающее максимальный акцент на коммуникативную компоненту занятий, речевое взаимодействие студентов на изучаемом языке, активное использование проектной работы, особенно групповой, а также изменение роли педагога, становящегося модератором дискуссий в классе, что стимулирует студентов к продуктивной интеракции. Несмотря на несомненные достоинства коммуникативно-ориентированного обучения, в последнее время наблюдается некоторый отход от абсолютизации коммуникативного подхода и восприятия его как непреложной истины, не допускающего никаких модификаций. Как следствие, вырабатывается толерантность к инкорпорированию в структуру коммуникативно-ориентированного обучения ряда принципов, методов и подходов, предложенных в рамках традиционного обучения иностранному языку. С другой же стороны – идет постоянный поиск новых перспективных принципов и методик обучения, которые бы позволили усовершенствовать и оптимизировать образовательный процесс.

Рассматривая причины отхода от организации образовательного процесса исключительно на основе коммуникативно-ориентированного подхода, следует отметить ряд факторов, повлиявших на такое положение вещей. Как представляется, эти факторы связаны с:

– региональными особенностями организации образовательного процесса;

- ролью педагога;
- ролью учащихся;
- ролью образовательного материала и образовательных технологий;
- ролью образовательного пространства.

Так, говоря о региональных особенностях организации процесса обучения, необходимо отметить, что коммуникативно-ориентированное обучение явилось логическим этапом эволюции педагогической мысли, в первую очередь в США и Европе, и не случайно коммуникативный подход завоевал наибольшую популярность именно в этих регионах. В свою очередь, по мере экспансии коммуникативно-ориентированного обучения как наиболее перспективного подхода к организации преподавания иностранных языков, выявились и недостатки, затрудняющие его применение в условиях, отличных от европейской и североамериканской социальных и образовательных традиций. Значительные трудности рассматриваемый подход встретил в странах Азии, поскольку и нормы поведения человека с социуме, и мировоззрение, и образовательные традиции местного населения весьма отличались от таковых в США и Европе.

Так, к примеру, в своем исследовании Дж. Флауэрдью и Л. Миллер, помимо прочего сопоставляющие социальные ценности и коммуникативные стили азиатского и западного общества, подчеркивают, что для конфуцианской традиции характерны высокий авторитет педагога, перебивание которого или даже обращение к которому с вопросом в неподходящий момент считается неподобающим. С другой стороны, авторами отмечается высокий уровень индивидуализма учащихся в западном обществе – даже при работе в группах в рамках коммуникативно-ориентированного обучения такой индивидуализм не умалется, а, скорее, лишь акцентируется, поскольку каждый учащийся волен открыто выражать свою точку зрения, часто разнящуюся с точками зрения других участников группы [1, р. 347-349]. Определенную роль здесь играют особенности организации образовательного процесса в западных странах, в частности в США. Помимо некоторых обязательных дисциплин, студентам американских университетов предлагается широкий выбор предметов, призванных в максимальной степени удовлетворить их индивидуальные потребности, а посещение занятий не осуществляется в рамках одного и того же классного коллектива, но, напротив, в большинстве случаев состав учащихся, присутствующих на занятии, разнится от предмета к предмету. Такое положение вещей и отсутствие устоявшегося классного коллектива во многом определяет возрастающую роль индивида в процессе обучения в североамериканских университе-

тах. В свою очередь, в странах, где сильна ориентация на обучение в устоявшемся классе, возрастает роль коллектива в образовательном процессе, что в известной мере идет вразрез с фокусом на индивидуальность, характерным для западного образования.

Помимо прочего, для студентов в азиатских странах, таких как Китай, Япония, Южная Корея и ряда других, органичным способом взаимодействия с одноклассниками и преподавателем является поочередное и регулируемое участие в обсуждении или трансляции собственного мнения. Высказывания с места без предварительного разрешения или побуждения со стороны педагога, перебивание одноклассников, а тем более учителя, считаются неприемлемыми, а студент, их допускающий, воспринимается как страдающий от пробелов в воспитании. В целом, для многих азиатских стран молчание студентов в классе является не показателем незаинтересованности или неготовности к участию в образовательном процессе, а выражением уважения к окружающим и педагогу, а также показателем причастности к классному коллективу. В свою очередь, склонность к частому высказыванию своего мнения студентом, всячески поощряемое в рамках западной образовательной парадигмы, полагается, к примеру, в китайской образовательной традиции зазнайством и отделением себя от коллектива [1]. Сказанное подтверждает важность учета региональных особенностей организации образовательного процесса, обуславливающих противоречие между такими образовательными и общественными традициями, с одной стороны, и постулатами коммуникативно-ориентированного обучения – с другой.

Показательный пример конфликта попытки внедрения коммуникативно-ориентированного подхода к обучению английскому языку с образовательными реалиями в Пакистане приводит Ф. Шамим [2–3]. В описанном случае «насаждение сверху» коммуникативного обучения дало совершенно непредсказуемый результат: снизилась мотивация студентов, многие учащиеся перестали готовить домашние задания, а некоторые даже отказывались посещать занятия по английскому, требуя возврата традиционного обучения. Согласно Ф. Шамим, проблема крылась в искусственности попытки внедрения коммуникативно-ориентированного подхода к обучению в условиях, когда все прочие дисциплины, как и занятия по английскому, с предыдущим педагогом строились на принципах традиционного подхода с сильной и даже авторитарной ролью учителя и получением учащимися знаний в готовом виде [3, р. 112-113]. Таким образом, помимо отмеченной выше значимости учета региональных особенностей и образовательных традиций, немаловажным для гармоничного обучения английскому языку представляется и учет потребностей и ожиданий учащихся.

В свою очередь, другим фактором успешной организации преподавания иностранного языка становится адекватный учет роли педагога. К примеру, в работе С. Маккей акцентируется внимание на том, что, помимо необходимости правильного понимания преподавателями своей роли в образовательном процессе, препятствием на пути к полноценной реализации потенциала коммуникативного обучения становится неадекватный уровень подготовки педагогов. Так, ряд учителей из Южной Кореи отмечали, что недостаточный уровень владения разговорным английским, пробелы в социолингвистической компетенции и нехватка полноценной профессиональной подготовки оказывали негативное влияние на успешность внедрения коммуникативного подхода в обучение английскому. Немаловажную роль здесь играет также доступность образовательного материала и технологий, а кроме того – особенности образовательного пространства. Педагоги из ряда стран отмечали недоступность аутентичных языковых материалов, которые предлагалось использовать взамен традиционных учебников, а недофинансирование сказывалось на недостаточной технической оснащенности языковых аудиторий, что, в свою очередь, снижало и поле для маневра в случае преподавателя, и мотивацию учеников. Помимо этого, препятствием для гармоничного коммуникативно-ориентированного обучения становилась скученность студентов в классах, многочисленность групп учащихся, а также неприспособленность классных комнат к занятиям в малых группах [4, p. 113-115].

Следует отметить, что существует множество факторов, наличие которых снижает эффективность полноценного коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку. Тем не менее эти факторы в значительной мере нивелируются благодаря привлечению некоторых принципов и методов, взятых из традиционного подхода к обучению языку. Так, к примеру, в вышеупомянутом эксперименте в Пакистане, приведенном Ф. Шамим [3], напряженность и нежелание студентов обучаться по новым коммуникативно-ориентированным принципам были сглажены за счет частичного усиления роли педагога, а также принятия во внимание мнения учащихся и синтеза элементов традиционного и коммуникативно-ориентированного обучения. Таким образом, как представляется, осознание необходимости не только следования принципам коммуникативности обучения, но и учет таких значимых факторов, как региональные традиции и особенности организации образовательного процесса, роли педагога и учащихся, а также адекватная оценка доступного образовательного материала, технологий и образовательного пространства позволят гармонично адаптировать коммуникативный подход к конкретным образовательным нуждам и реалиям. Иными сло-

вами, здесь можно говорить об уходе от поиска одного универсального подхода к обучению иностранному языку, каковым в последнее время воспринималось коммуникативно-ориентированное обучение и возможность перехода к «мозаичному» принципу организации образовательного процесса, когда в зависимости от региональных образовательных особенностей и традиций, потребностей и целей учащихся, а также реально располагаемых возможностей (технических, доступности образовательного материала и адекватности образовательного пространства) коммуникативно-ориентированное обучение дополняется методиками и зарекомендовавшими себя наработками, полученными в рамках подходов, ему предшествовавших. Это, в свою очередь, ведет к повышению значимости роли педагога, поскольку для гармоничной организации занятий и комбинации вышеупомянутых методик в соответствии с образовательными целями и потребностями учащихся преподаватель должен обладать достаточной профессиональной подготовкой и необходимым уровнем и социокультурной компетентности, в особенности, если он принадлежит к образовательной традиции, отличной от таковой на месте его работы. Только в таком случае подобное повышение значимости роли преподавателя даст позитивные результаты в обучении иностранному языку.

Говоря о важности учета наработок, полученных в рамках традиционного подхода к обучению языку, не стоит забывать и о необходимости постоянного поиска новых принципов и методов, которые могли бы оптимизировать образовательный процесс, сделать его более доступным и преодолеть ряд трудностей, возникающих на пути гармоничного преподавания английского языка. Одним из таких путей оптимизации языкового образования можно признать интеграцию достижений когнитивной лингвистики в процесс обучения языку. Действительно, целый ряд практических исследований, изучавших потенциальную применимость когнитивной лингвистики в обучении английскому, доказал высокий потенциал обучения языку на лингвокогнитивной основе. Так, исследования М. Фальк и А. Тайлер обосновали значимость использования результатов когнитивных исследований для экспликации таких трудно поддающихся объяснению аспектов английского языка, как особенности употребления предлогов и модальных глаголов [5–6]. В свою очередь, А. Тайлер удалось доказать на практике важность привлечения широкого спектра полученных в рамках когнитивной лингвистики наработок в процесс обучения иностранному языку [7], а М. Джованелли выдвинул и объяснил основные принципы обучения английской грамматике на лингвокогнитивной основе [8]. Эти и ряд других работ, изучающих возможности интеграции принципов и методов когнитивной лингвистики в

процесс обучения иностранному языку, доказывают не только потенциальную применимость обучения английскому на лингвокогнитивной основе, но и его перспективность.

Учет наработок, полученных в рамках когнитивной лингвистики, позволяет по-новому взглянуть и на визуализацию изучаемого материала. Такая визуализация не ограничивается лишь традиционными рисунками, схемами и диаграммами. Она может включать как другие пассивно-ориентированные средства передачи материала, такие, как, к примеру, концепт-карты, так и активно-ориентированные, подразумевающие активное участие студентов в формировании и визуализации смыслов [9, р. 10-15]. Среди них можно выделить жесты, мимику, использование языка тела и движений. Подобный подход к визуализации изучаемого материала используют в своих исследованиях и практике М. Джованелли и Ж-Р. Лапэр [8; 10]. Другим перспективным средством визуализации, также подразумевающим активную роль учащихся в образовательном процессе, сегодня становятся технологии виртуальной и дополненной реальности, позволяющие выйти на новый уровень визуализации и взаимодействия с изучаемым материалом.

Вместе с тем не следует забывать, что обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе не является самодостаточным подходом и собственно образовательной парадигмой. Скорее, оно, гармонично встраиваясь в структуру коммуникативно-ориентированного обучения либо обучения, построенного по «мозаичному» принципу, позволяет решить широкий спектр проблем и трудностей, возникающих на языковом уровне. Помимо этого, следует учитывать, что определенные трудности связаны и с организацией образовательного процесса как такового, что, в свою очередь, может снижать эффективность обучения иностранному языку. Среди таких трудностей можно отметить интерференцию родного языка, в особенности в смешанных классах, в которых присутствуют представители различных региональных групп студентов с разными родными языками, а также культурный, социальный, языковой и коммуникативный барьеры, преодоление которых становится значимой задачей [11]. Здесь также важен учет социокультурных особенностей учащихся и привычных для них образовательных традиций. Следует оговориться, что, несмотря на важность культурной компоненты языкового обучения, обоснованной С.Г. Тер-Минасовой [12, с. 24], сегодня значимой становится точка зрения, согласно которой английский язык как *lingua franca* выходит за рамки одной и даже многих родственных культур, вторгаясь в традиционное культурное пространство всех мировых регионов [4, р. 108-111]. Таким образом, важной целью становится соблюдение баланса между ключевой ролью английского как языка ме-

ждународного общения, с одной стороны, и минимальным воздействием на культурное многообразие человечества – с другой. В этом аспекте разделение языка (именно английского) и культуры представляется немаловажной задачей, а английский язык приобретает роль площадки для диалога культур.

Подводя итог сказанному выше, следует отметить, что поиск путей оптимизации коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку идет по нескольким направлениям. С одной стороны – это попытка интеграции достижений и зарекомендовавших себя методов, разработанных в рамках традиционного подхода к обучению языку. В таком случае коммуникативно-ориентированное обучение становится базисом, на котором строится образовательный процесс, приобретающий «мозаичный» характер: он может включать в себя разнообразные методики и принципы, которые в наибольшей мере удовлетворяют целям и задачам обучения для учета региональных особенностей и образовательных традиций. В свою очередь, при таком подходе возрастает роль педагога, который, исходя из вышеупомянутых целей и задач, адаптирует зарекомендовавшие себя методики и задания под конкретный класс. Тем не менее гармонизация преподавания английского языка подразумевает не только обращение к удачным примерам из прошлого, но и поиск инновационных путей оптимизации обучения. Одним из таких путей, доказавших свою эффективность, становится привлечение достижений когнитивной лингвистики в структуру образовательного процесса для гармонизации целого ряда его аспектов. Таким образом, перспективы развития коммуникативно-ориентированного обучения лежат на пересечении интеграции зарекомендовавших себя методов прошлого и внедрения инновационных технологий и методик обучения языку. Именно путем такого органичного взаимодополнения, как представляется, возможно получить гибкий и гармоничный подход к преподаванию английскому языку.

Список литературы

1. *Flowerdew J., Miller L.* On the Notion of Culture in L2 Lectures // *TESOL Quarterly*. 1995. Vol. 29. № 2. P. 345-373.
2. *Coleman H.* Society and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
3. *Shamim F.* Learner resistance to innovation in classroom methodology // *Coleman H. (ed.) Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 105-121.
4. *McKay S.* Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches. N. Y.: Oxford University Press, 2002.

5. *Falck M.J.* Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* / ed. by E. Lindgren, J. Enever. Umeå, 2015. P. 61-73.
6. *Tyler A.* Applying cognitive linguistics to second language teaching: the English modals // *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* / ed. by N.C. Ellis, P. Robinson. Mahwah, 2008. P. 456-488.
7. *Tyler A.* Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y., 2012.
8. *Giovanelli M.* Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. N. Y., 2015.
9. *Holme R.* Cognitive linguistics and the second language classroom // *TESOL Quarterly*. 2012. Vol. 46. № 1. P. 6-29.
10. *Lapaire J.* La Grammaire Anglaise en Mouvement. P., 2006.
11. *Мотов С.В.* Особенности обучения иностранному языку в высшей школе на лингвокогнитивной основе (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2018. № 4 (12). С. 65-68.
12. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000.

Поступила в редакцию 07.07.2020 г.
Отрецензирована 26.08.2020 г.
Принята в печать 08.09.2020 г.

Информация об авторе:

Мотов Сергей Владимирович – ассистент кафедры германских и славянских языков и литератур. Университет Колорадо в Боулдере, г. Боулдер, США; аспирант, кафедра германских и славянских языков и литератур. Колледж гуманитарных и естественных наук, г. Сиэтл, США. E-mail: sv-motov@wiu.edu

PROSPECTS OF IMPROVING THE COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH: FROM THE “MOSAIC” PRINCIPLE TO TEACHING ON A LINGUOCOGNITIVE BASIS

Motov S.V., Assistant of Germanic and Slavic Languages and Literatures Department. University of Colorado at Boulder, Boulder, USA; Post-Graduate Student, Germanic and Slavic Languages and Literatures Department. College of Arts and Sciences, Seattle, USA. E-mail: sv-motov@wiu.edu

Abstract. Introduction of communicative oriented teaching of English in different world regions meets a number of difficulties. We analyze the main problems and constraints, impeding the comprehensive teaching of English through communicative oriented language teaching. The ways to optimize communicative teaching of English in its adaptation to regional specifics and the prospects of communicative oriented language teaching are discussed.

Keywords: communicative language teaching; communicative oriented language teaching; cognitive linguistics; linguocognitive basis; methods of language teaching; linguodidactics

Received 7 July 2020

Reviewed 26 August 2020

Accepted for press 8 September 2020