

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.01

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.К. Гураль, О.В. Нагель, И.Г. Темникова, Е.А. Найман

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., соглашение № 14.В37.21.0275.

Аннотация. Представлено современное понимание когнитивно-ориентированных технологий. Отдельно рассматривается значение когнитивной компетентности для становления квалифицированного специалиста. Анализируются основные составляющие данной компетенции. Приводится обзор мнений исследователей по определению образовательных технологий и той роли, которую они играют в формировании когнитивной компетенции. Особое внимание уделяется значимости когнитивной составляющей преподаваемого предмета на примере обучения иностранному языку как сверхсложной самоорганизующейся системе. Предлагается использование дискурс-анализа как когнитивно-ориентированной образовательной технологии.

Ключевые слова: когнитивно-ориентированная образовательная технология; когнитивная компетенция; дискурс-анализ; язык как сверхсложная самоорганизующаяся система.

Обращение к когнитивным основам образовательных технологий обусловлено тем, что на данном этапе развития образовательной системы в России и мире в целом возникла необходимость смещения акцента с преподавания на обучение. Соответственно, отмечается повышенный интерес к когнитивным характеристикам обучающегося. Необходимо отметить, что когнитивная теория обучения опирается, прежде всего, на концептуальные положения апперцептивной теории, а именно на экспериментально апробированную концепцию Ж. Пиаже.

Вышеназванная концепция заключается в том, что навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом – по мере того как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Обучение ведет за собой интеллектуальное развитие. Педагогическая ситуация должна моделировать последовательность мыслительного акта как такового. Ж. Пиаже считает, что в этом случае содержание учебного процесса дает посильный для

учащихся материал, на котором они тренируют и развивают собственные умственные способности [1].

Современные реалии требуют адаптации человека к часто меняющимся условиям политической, экономической, культурной, социальной ситуации, что невозможно без правильно сформированных навыков мыслительной деятельности. Отсюда, как отмечает О.Ю. Шамаева, «востребованность таких универсальных компетенций для современного образования, как умение работать в команде, способность к критическому мышлению, способность использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности, навыки самообразования и др.» [2].

Переход образовательных систем всего мира на компетентностные основы, обусловленный объективными причинами – необходимостью в специалистах с новым критическим мышлением, вызвал в научном образовательном сообществе широкую дискуссию о том, что представляет собой компетенция, как и какими средствами она формируется, каков идеальный набор компетенций для современного специалиста и как проверять сформированность каждой из них [3–6]. При переходе на уровневую систему образования и реализацию принципов Болонского процесса возникла необходимость смены идеологии передачи «готового знания» на идеологию формирования компетенций.

В рамках данной статьи авторов интересует наиболее сложно постулируемая когнитивная компетенция. Сложность ее видится, прежде всего, в том, что когнитивная составляющая присутствует уже в самом понятии «компетенция».

В психолого-педагогической и методической литературе очень широко обсуждается проблема содержания термина «когнитивная компетентность» [7, 8]. При этом на первый план выдвигается повышение образовательного уровня субъекта за счет его активного знания технологий учебной деятельности и способности к самоуправлению учебной деятельностью, основанной на владении познавательными компетенциями.

Таким образом, можно определить следующее наполнение когнитивной компетенции: системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться. Кроме этого, все авторы определяют когнитивную компетентность как личностную характеристику, формирование которой зависит как минимум от следующих компонентов: мотивационного, волевого, ценностного, познавательного, эмоционального, оценочного. Об этом говорят также Рассел Л. Акорфф и Дэниел Гринберг в книге «Преобразование образования»: «Образование имеет цель придать смысл жизням учащихся. Это требует помочь им осознать

ценности, которые они могут создать для других, понять, чем они могут быть им полезными и за что ценимы ими. Эта цель входит как часть в то, что я считаю главной целью образования: дать учащимся возможность собственного развития и способность участвовать в развитии общества, к которому они принадлежат» [9. С. 15]. Авторы подчеркивают важность создания обстановки, способствующей развитию внутренних мотиваций ребенка, их воплощения в активных поисках, что должно являться целью образовательной системы [9. С. 31].

Смещение акцента на развитие когнитивной системы обучаемого выводит на первый план более сложные (по сравнению с рутинными мыслительными операциями восприятия, запоминания и воспроизведения) виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализацию, целеполагание, консультирование, что естественным образом влечет за собой необходимость смены инструментария современной образовательной системы. Как результат, в настоящее время в рамках методологии образовательного процесса широко применяется термин «образовательные технологии».

Образовательные технологии обогащаются гуманитарным компонентом, который позволяет им влиять на интегральные характеристики человека (потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентиры, установки, смыслы). Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма, а именно парадигма, направленная на самоактуализацию и самореализацию личности, т.е. на раскрытие ее когнитивных способностей в совокупности. Несмотря на то что переход к компетентностно-ориентированному образованию усиливает роль когнитивно-ориентированных образовательных технологий, привычные знания – умения – навыки не отрицаются, но акцент переносится на знание – понимание – навыки, в результате интегрирования которых и формируются компетенции, как универсальные, так и профессиональные.

Теоретические основы современных технологий в образовании активно постулируются и обсуждаются в исследованиях ведущих педагогов, теоретиков и практиков (см. работы С.Н. Глазачева [10], Х.Г. Тхагапсоева, Н.М. Меняевой, В.И. Чупрасовой, М.Е. Бершадского и др.). Гуманитарные педагогические технологии понимаются как «новые, современные формы бытования и функционирования гуманитарного знания и дидактические составляющие актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента. Студент получает возможность реализоваться в самообразовательной деятельности для своего личностного становления. С помощью технологий достигается эффективный результат в развитии личностных свойств в процессе усвоения знаний, умений, навыков. Создание конструктивных гуманитарных технологий требует

больших интеллектуальных усилий, осознания места “высококонтекстных дискурсов”, новой личности субъектов взаимодействия» [10].

Важно отметить, что обсуждаемая трансформация в современных образовательных технологиях не только существенно меняет роли преподавателя и студента (преподаватель становится консультантом – координатором образовательного взаимодействия, а не просто выполняет информирующую и контролирующую функции, а студент – активным создателем собственной личности), но и изменяется взгляд на понимание природы самого предмета преподавания.

В рамках разрабатываемой теории когнитивных оснований преподавания иноязычному дискурсу авторы данной статьи предлагают сосредоточиться на природе изучаемого объекта. В стремлении к универсальности педагогических принципов исследователи нередко оставляют потенциал использования специфики преподаваемого предмета на совести преподавателя-предметника. При этом, говоря о когнитивной ориентированности современного образования, необходимо учитывать не только когнитивные способности обучающего, но и когнитивную базу преподаваемого предмета.

Разработка новых методик преподавания языка естественным образом обусловлена нашим пониманием природы языка. Выбор методики обучения согласуется с теоретической моделью языка. Если исходной моделью является семиотическая, в которой язык предстает как знаковая система, то и методики обучения языку соответствуют данной модели. Если язык понимать и рассматривать в ином аспекте, тоже присущем языку как явлению, этот аспект можно обозначить как естественно-исторический, в котором язык предстает как саморазвивающаяся коммуникативная система, как культурный феномен и одновременно естественный процесс, то методика преподавания языка будет строиться на других основаниях.

Можно утверждать, что сегодня наука о языке приобретает междисциплинарный характер, происходит взаимодействие лингвистики, семиотики, философии языка (лингвистический поворот в философии), синергетики языка, психолингвистики, социолингвистики и т.д. В этом диалоге формируется новое понимание природы языка, которое, как уже было отмечено выше, не может не отразиться на методических моделях его преподавания.

Такого рода образовательные стратегии находят свое выражение и в создании новых институтов образования, центров междисциплинарных исследований, где, как пишет признанный международный авторитет в разработке системного метода и принципов познания сложного Эдгар Морен [11], осуществляется поиск новых образовательных технологий, новых методик, нового стиля мышления.

Разрабатываются новые технологии образования, на их основе создаются инновационные подходы, например биоадекватные учебники

обучения иностранным языкам. О биоадекватной методике преподавания иностранных языков, основанной на образном восприятии и образном мышлении, пишут И.А. Балюк [12], Н.В. Маслова [13] и другие ученые.

Задача преподавателя – раскрыть для учащихся язык как сложную сетевую структуру и тем самым облегчить им понимание языковой картины мира в процессе обучения, изначально вводя их в естественный динамический процесс развития языка.

Когнитивно-дискурсивный подход к исследованию диалогического дискурса предполагает изучение концептосферы данной разновидности общения, которая представляется особой формой репрезентации коллективного знания. Концепт является базовой когнитивной единицей хранения информации, играющей главную роль в порождении и интерпретации дискурса. Объективация концепта всегда будет зависеть от типа анализируемого диалога (например, рассказ о себе, запрашивание информации и т.д.).

Приняв за единицу анализа дискурс, в рамках современной парадигмы знания наука трактуется как многообразие форм дискурса, их взаимоотношений. Этот подход ведет к тому, что в исследовании широко используются такие лингвистические понятия, как историческое воображение, тропы – метонимия, метафора, ирония, шаблоны и т.д., иными словами, все то многообразие средств, которое обычно причислялось к «риторическим фигурам» и выносилось за скобку научных высказываний, отождествляемых с нейтральными денотативными пропозициональными предложениями. Таким образом, наука трактуется как нарратив, как повествовательный дискурс, и к нему прилагаются все средства, ранее используемые в риторике.

Как справедливо отмечает М. МакКарти [14], дискурс-анализ в Британии претерпел сильное влияние М.А.К. Халлидея [15] с его функциональным подходом к языку, который, в свою очередь, связан с Пражской лингвистической школой. В системе М.А.К. Халлидея особое значение придается социальным функциям языка и тематической и информационной структуре речи и письма. Не меньший вес имели в Британии Дж. Синклер и М. Коултхард [16] в Бирмингемском университете – они создали модель для описания диалога «учитель – ученик», основанную на иерархии единиц дискурса. Другие работы этого направления занимались взаимодействием «доктор – пациент», общением в сфере обслуживания, интервью, разного рода дебатами и деловыми переговорами, а также монологами. Новое в британскую традицию было внесено разработками по значению интонации в дискурсе. Британские исследователи принципиально придерживались критериев структурной лингвистики на основе изоляции единиц и наборов правил определения формализованных шагов дискурса.

М. МакКарти [14] также подчеркивает, что в американском дискурс-анализе доминировала работа в рамках этнометодологической традиции, которая выделяет исследовательский метод пристального наблюдения за людьми в процессе коммуникации в естественных условиях. Здесь изучаются такие типы речевого события, как рассказ о чем-либо, ритуалы приветствия и словесные дуэли в различных культурных и социальных условиях. То, что часто называют конверсационным анализом (анализом беседы) в рамках американской традиции, также можно рассматривать под общим названием «дискурс-анализ». В анализе беседы акцент делается не на построение структурных моделей, но на пристальное наблюдение за поведением участников разговора и на образцы, которые часто повторяются в естественных условиях. Работы И. Гоффмана (Goffman I., 1976, 1979), а также Х. Сакса, Э. Щеглова и Г. Джефферсона (Sacks H., Schegloff E. et Jefferson G., 1974) имеют большое значение в изучении норм ведения беседы, очередности и других аспектов речевого взаимодействия.

Дискурс-анализ превратился в широкую и разностороннюю дисциплину, которая обнаруживает свою целостность в описании языка, бытующего над фразой, и находит интерес в контекстах и культурных влияниях, которые воздействуют на язык в его узусе. В настоящее время дискурс-анализ все в большей степени составляет основу для исследований в прикладной лингвистике, при изучении второго языка (особенно в методике обучения иностранному языку).

Следует отметить, что дискурс-анализ ярко прослеживается в работе Л. Джонса [17], состоящей из ряда диалогов. Каждый диалог характеризуется рядом или целой серией коммуникативных актов. Безусловно, следует подчеркнуть следующее: чтобы представить целостную картину диалога в его развитии, важно проявить интерес к полной структуре дискурса и привести экстразнания к самим речевым актам, и главная цель состоит в понимании звучания естественной устной и письменной речи. Имея перед собой точную картину естественного дискурса, мы получаем большую возможность в разработке обучающих материалов, в построении процесса обучения.

Один из важных подходов к изучению устного дискурса был разработан в университете Бирмингема, где изначально исследования базировались на структуре дискурса в школьном классе [14]. Этот подход – не единственно верный, но он является относительно простой и надежной моделью, связанной с изучением речевых актов, и в то же время пытается охватить более крупные структуры, «целостности», о которых уже шла речь. Дж. Синклер и М. Коултхард обнаружили в речи традиционных носителей языка в школьном классе жесткий, ригидный образец, по которому учителя и ученики разговаривают в соответствии с жестко фиксированными представлениями о своей роли.

Несмотря на активную работу в данной области, формирование когнитивного (речемыслительного) компонента коммуникативной компетенции пока еще остается не полностью решенной задачей, и это затрудняет формирование коммуникативной компетенции в целом.

Рассмотрение иноязычного дискурса с позиций его синергетической природы заставляет пересмотреть организационные принципы его преподавания. Реализация принципа коммуникативности в рамках синергетического подхода в обучении иностранному языку также способствует этому процессу [18].

Раскрытие живой дискурсивной природы иностранного языка в процессе обучения посредством освоения навыков дискурс-анализа помогает активизировать у учащихся все основные составляющие когнитивной компетенции: мотивационную, волевою, ценностную, познавательную, эмоциональную и оценочную.

Иноязычный дискурс как составляющая межкультурной компетенции призван обеспечить будущим специалистам-лингвистам готовность к эффективному кросс-культурному общению, преодолению культурных барьеров и т.д.

Компетентность студентов в дискурсивной деятельности демонстрирует равное развитие аналитического и синтетического мышления. Именно взаимодействие анализа и синтеза является приоритетным направлением развития современной науки и, соответственно, образовательной системы, подготавливающей кадры для данного рода деятельности.

Если дискурс рассматривается в контексте синергетического подхода и относится к сверхсложной системе, то он находится в постоянном движении и саморазвитии и функционирует на основе многих параметров, например устойчивости, являясь дискурсивной, культурологической, социокультурной, эколингвистической, социорегулятивной и т.д. системой. Этот подход обусловлен важнейшими принципами методологии современного научного мышления, именуемого сложным мышлением, у истоков которого, как уже было отмечено выше, стоит известный французский ученый Э. Морен [11].

Проведение дискурс-анализа требует от студента на первом этапе разделение языка на части, что дает знание о системе, а на втором этапе – соединение данных частей, что дает понимание (привычные знания – умения – навыки не отрицаются, но акцент переносится на знание – понимание – навыки). При проведении дискурс-анализа студент работает над всеми аспектами иноязычной коммуникативной компетенции, на формирование которых и направлено современное лингвистическое образование. В результате такой деятельности происходит сознательная адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации, которая достигается следующими компонентами когнитивной

компетенции: системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться.

В процессе обучения студенты прослушивают курс лекций, включающий материал, связанный с рассмотрением языка как коммуникативной саморазвивающейся системы, синергетическими аспектами в языке, синергетическим движением в языке и т.д., а также дискурсивным анализом диалогов. Преподаватель объясняет студентам цели, подробно знакомит с содержанием и разъясняет основные принципы работы с достаточно новой для студентов технологией и формой организации учебной деятельности. Особый акцент делается на дискурсивные диалоги из учебника Л. Джонса [16], а также диалоги из современного художественного произведения «Тринадцатая повесть» Дайены Сеттерфильд. После данного блока информации студентам предлагается ознакомиться с 15 универсальными вопросами, составленными Л. Джотсом [16], для дальнейшей работы над аутентичными диалогами:

1. Разбейте диалог на отдельные смысловые группы.
2. Озаглавьте каждую смысловую группу.
3. Скажите, кто инициирует беседу в каждой смысловой группе.
4. Выделите модель беседы и назовите, какими рамочными механизмами начинается и заканчивается данная беседа.
5. Определите в каждой смысловой группе цель беседы.
6. Определите инициирующие шаги.
7. Найдите в диалоге комментарии, расширяющие просьбы, вопросы и т.д.
8. Найдите эксплицитно-имплицитное начало в диалоге.
9. Проанализируйте диалог по схеме «Инициация – отклик – завершение».
10. Найдите вербальную поддержку в диалоге.
11. Какие виды границ речевого обмена Вам удалось наблюдать.
12. Удалось ли Вам обнаружить точку бифуркации? Если да, то в чем.
13. Считаете ли Вы, что язык – это постоянно развивающаяся самоорганизующаяся система либо это статическая система? Дайте свои обоснования.
14. Помогла ли Вам модель Синклера – Коулхардта в развитии умений дискурсивного анализа? Если да, то в чем?
15. В чем Вы видите отличия дискурсивного анализа диалога и дискурсивного анализа текста?

Более подробно с описанием данной методики можно ознакомиться в работах С.К. Гураль [19, 20]. Необходимо отметить, что использование такой методики «речевого погружения в язык», когда студент находится в

позиции не обучаемого, а исследователя, позволяет максимально активизировать когнитивный уровень языкового сознания.

Студенту раскрываются внутренние законы иностранного языка, его смысловой мир, а соответствующие законы родного языка становятся объектом рефлексии. Обучающийся не просто изучает, а проживает две языковые системы не на уровне знаков и правил, а на уровне смыслов этих знаков и правил, т.е. на когнитивном уровне языкового сознания, которое реализуется впоследствии при построении собственного высказывания на иностранном языке согласно основным коммуникативным стратегиям:

- удерживание внимания собеседника (зрительный контакт и др.);
- обеспечение полного понимания себя собеседником за счет сигналов типа «Все понятно?»;
- обеспечение полного понимания собеседника за счет сигналов типа «Я правильно понял?»;
- решение проблем нехватки слов за счет перефразирования, объяснения, приблизительной замены, буквального перевода с родного языка, использования слов родного языка, обращения за помощью, мимики;
- решение проблемы недостаточной грамматики за счет упрощения или замены конструкции, копирования грамматики родного языка, настойчивого поэлементного построения фразы, игнорирования ошибки;
- самоисправление в случае оговорок;
- поддержание разговора за счет изменения темы общения.

Именно умение выстроить собственное высказывание, согласно представленным принципам, и провести критический анализ чужого высказывания на иностранном языке демонстрируют сформированность необходимых компетенций будущего лингвиста-переводчика. Студент учится воспринимать и понимать речевые ситуации с точки зрения человека, говорящего на данном языке, и, следовательно, приближается к овладению иноязычным сознанием.

Таким образом, результаты использования методики дискурс-анализа в процессе обучения иностранному языку позволяют говорить о максимальной активизации когнитивных компонентов речемыслительной деятельности (системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться), что классифицирует данную методику как когнитивно-ориентированную образовательную технологию.

Литература

1. *Пиаже Ж.* Генетическая эпистемология. СПб. : Питер, 2004. 160 с.
2. *Шамаева О.Ю.* Образовательные технологии в основных образовательных программах уровневой системы подготовки. URL: <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=66212>

3. **Галиахметова Р.Н.** Теоретические аспекты компетентностно-профессионального становления личности в российском образовании. URL: <http://info-alt.ru/2011-09-05-09-31-20>
4. **Гончарова Н.Л.** Понятия «знание», «умение» и «навыки» в современной дидактике. URL: <http://avkrasn.ru/article-212.html>
5. **Дахин А.Н.** Моделирование образовательной компетентности. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2008. 246 с.
6. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. URL: http://nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv_1/file1.pdf
7. **Вязовова Е.В.** Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике). Нижний Тагил, 2009. 140 с.
8. **Потанина О.В.** Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 1. С. 298–301.
9. **Акорфф Р.** Преобразование образования : пер. с англ. / Р. Акорфф, Д. Гринберг. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 196 с.
10. **Глазачев С.Н.** Становление гуманитарных технологий в образовании. Вместо предисловия // Вестник Международной Академии Наук (Русская Секция), специальный выпуск. 2011. URL: http://www.heraldrsias.ru/download/spec/Vestnik_MAN_spec_2011.pdf
11. **Морен Э.** Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
12. **Балюк И.А.** О биоадекватной методике преподавания иностранных языков // Научные доклады / МАНПО. М., 1998. С. 35–46.
13. **Маслова Н.В.** Ноосферное образование. М., 2002. 338 с.
14. **McCarthy M.** Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 214 p.
15. **Halliday M.A.K.** Language as social semiotic : the social interpretation of language and meaning. Baltimore : University Park Press, 1978. 256 p.
16. **Sinclair J., Coulthard M.** Towards an Analysis of Discourse. Oxford : Oxford University Press, 1975.
17. **Jones L.** Function of English. A course for upper – intermediate and more advanced students. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 138 p.
18. **Гураль С.К.** Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 7–10.
19. **Гураль С.К.** Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
20. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск, 2010.

FOREIGN DISCOURSE TEACHING BASED ON COGNITION-FOCUSED TECHNOLOGIES

Gural S.R., Nagel O.V., Temnikova I.G., Nyman E.A.

Summary. Modern vision of cognition-focused technologies has been presented. The role played by cognitive competence in professional training of a future specialist is being discussed. Basic constituent parts of cognitive competence are being analyzed. Critical review of scholars' opinion concerning the definition of educational technologies and their weight in the formation of cognitive competence has been given. Special attention is paid to a cognitive component of a taught subject. A detailed analysis of the educational value of the cognitive component of the foreign language as a hyper complex self regulating system is presented. Discourse analysis is seen and advocated as cognition-focused educational technology.

Key words: cognition-focused educational technologies; cognitive competence; discourse analysis; language as a supercomplex selforganizing system.