

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

Б734

О. С. Богданова
Красноярск, Россия

ВРЕМЯ ПЕРЕМЕН В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Александр Ивановичу Дулову,
учёному, учителю, дорогому человеку.
Александр Иванович был бы рад тому,
что сегодня его детище – воспитание –
вновь возвращается в школу.

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы, касающейся иноязычного образования в условиях развития межкультурных связей, межкультурного общения, сотрудничества. В ней показана насущная необходимость новых подходов к подготовке будущего учителя иностранного языка в связи с быстрыми процессами глобализации, информатизации, технологизации, межкультурной коммуникации. Многолетние теоретические и эмпирические исследования автора, подтвержденные цифрами и данными опросов и профессиональных наблюдений, позволили сделать вывод, что назрели: необходимость изменения системы подготовки учителя иностранного языка с учётом новых вызовов образования; необходимость сделать эту систему не предметно-ориентированной, а профессионально-, в том числе, культурно-ориентированной.

Ключевые слова: иноязычное образование, язык, межкультурное общение, учитель иностранного языка, лингводидактический дискурс, метапредметные результаты, предметные результаты.

O. S. Bogdanova

Krasnoyarsk, Russia

TIME FOR CHANGE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The article is devoted to the study of the urgent problem concerning foreign language education in the conditions of development of intercultural relations, intercultural communication, cooperation. It shows the vital need for new approaches to the training of future foreign language teachers in connection with the rapid processes of globalization, informational support, technologization, intercultural communication. Long-term theoretical and empirical research of the author, confirmed by the figures and data of surveys and professional observations allowed to conclude that there is a need to change the system of training of foreign language teachers to meet the new challenges of education, to make this system not subject-oriented, but professional as well as cultural-oriented.

Keywords: foreign language education, language, intercultural communication, foreign language teacher, linguodidactic discourse, metasubject results, subject results.

Современный период перемен в образовании обозначил приоритеты и в иноязычном образовании, которые определены вектором развития межкультурных связей, межкультурного общения, сотрудничества. Участие языка в данных ситуациях не требует специального обоснования. Всё очевидно, поскольку язык – это основной инструмент достижения поставленных целей, воплощения идей, концепций. Разработан проект Концепции предметной области «Иностранный язык» [Концепция преподавания предметной области «Иностранные языки» в Российской Федерации, 2017], содержащий в себе стратегические направления развития иноязычного образования (ИО). Данный проект является базой, отправной точкой для рефлексии прошлого опыта, обозначения перспектив в иноязычной деятельности каждого преподавателя, корректировки своего подхода к реализации цели, содержания и принципов иноязычного образования. Заметим, что отныне парадигма «обучение иностранным языкам» заменена на другую – «ино-

язычное образование». Произошла не просто замена терминов, а сменилась концепция (Е. И. Пассов), основная суть которой состоит в познании языка вместе с культурой в едином пространстве познавательных, развивающих, воспитательных и учебных аспектов образования. Стало иным целеполагание. Впервые за многие годы в формулировке цели иноязычного образования язык «уступил» своё главенствующее первое место личности, желающей и способной принимать участие в межкультурном общении на иностранном языке. Претерпело изменение содержание иноязычного образования. Его культурологический компонент охватывает практически всё: от лингвистических знаний, психологических категорий (навыки, умения, способности, механизмы и т. д.) до методологического аспекта иноязычного образования (технологий, подходов, приёмов, принципов и др.). В обобщённом понятии Е. И. Пассов определил содержание иноязычного образования как иноязычная культура, как «часть общей культуры человечества, которую обучающийся усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех четырёх аспектах» [Пассов, 2010]. Рассуждая об основных изменениях в иноязычном образовании, нельзя обойти вниманием его основные принципы. Не существует единой точки зрения на проблему принципов обучения и образования. Однако, учитывая специфику иноязычного образования, считаем целесообразным обозначить в качестве основных следующие принципы: диалогический антропоцентризм, диалог культур как ценности, аксиологический принцип, принцип реализма. И, наконец, меняется взгляд на урок, который отражает все происходящие изменения в области преподавания иностранного языка. В связи со сказанным возникает несколько вопросов. **ВОПРОС ПЕРВЫЙ:** Как изменяются личные подходы учителя иностранного языка в связи с переходом от обучения иностранному языку к иноязычному образованию? **ВОПРОС ВТОРОЙ:** В концепции преподавания предметной области «Иностранные языки» в Российской Федерации по-новому выделены ожидаемые результаты: личностные, метапредметные и предметные. Каким образом достигаются результаты и каковы основные причинно-следственные связи успехов и неудач в их реализации с позиции современного вектора развития иноязычного образо-

вания? **ВОПРОС ТРЕТИЙ:** Готовы ли сегодняшние студенты – будущие учителя иностранных языков к работе в период таких перемен? Попытаемся углубиться в отдельные, наиболее важные аспекты данных вопросов.

В одном из своих выступлений академик И. Бестужев-Лада вопрошает: «Существует ли хоть какой-то смысл в изучении иностранных языков? Ради чего мы годами спрягаем чуждые нам глаголы, заучиваем более или менее скучные для нас фразы, пытаемся постичь тайны такой заведомо никчемной в родном языке частицы как артикль?». Академик позже отвечает на эти вопросы, говоря о том, что школьника ожидают два пути после изучения курса иностранного языка (ИЯ), а именно: «Если пошёл из школы на производство – забыть процесс знакомства с иностранным языком как кошмарный сон, а если поступил в институт, то начать ещё раз с нуля с теми же «успехами». Возможно жёстко, но во многих ситуациях так и происходит. К сожалению, идеи знание центристского подхода в изучении иностранного языка были так прочны, что отказаться от них до сих пор не каждый учитель готов и может. Приведу пример недавнего разговора учителя иностранного языка со студентом, проходившим у него практику, и методистом. После проведённого студентом урока по теме «Знакомимся с французами» методист в ходе его анализа советует в дальнейшем усилить культурологическую направленность урока, прибегнуть к культурологическим фактам языка, связывать познание языка и культуры даже в процессе ознакомления с новым грамматическим явлением, а также с новыми лексическими единицами. В разговор вступает учитель и говорит: «Главное, не забудьте у всех спросить спряжение глаголов и дать на дом выучить всю новую лексику». Комментарии излишни. Поскольку одним из основных механизмов иноязычного образования является диалог культур, то проанализируем реальную действительность процесса иноязычного образования с этих позиций. Вся наша жизнь сопровождается диалогом, а процесс иноязычного образования – диалогом культур в речевом пространстве. Диалог культур – это не просто ценность, что очевидно, но ещё и необходимость и потребность, так как он нейтрализует напряжённость в общении, конфликты, обогащает картину мира участников диалога культур и т. п. По М. М. Бахтину каждая культура живёт только в в о п р о ш а н и и другой. «Мы

ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем у неё ответа, и чужая культура отвечает нам, открывает перед нами свои стороны, смыслы, глубины» [Бахтин, 1979, с. 334]. Но для продуктивного диалога важны некоторые условия, первое из которых – знание своей культуры (может быть, в данном случае сказать «знания о своей культуре»), по крайней мере, представления о значимых фактах иных культур. Кроме того, необходимо владение в определённой степени когнитивными умениями, умениями сопоставлять, анализировать, сравнивать, интерпретировать, объяснять и т. д. В процессе названных и других психологических операций воспитываются также черты бикультурно-языковой личности, как одной из важных категорий современного целеполагания. Казалось бы, всё весьма убедительно. Однако понимание значимости проблемы не гарантирует ее более-менее полную реализацию. Несмотря на то, что не все исследователи проблемы диалога культур в процессе иноязычного образования едины в возможности его осуществления на уроках иностранного языка, называют эту идею мифогенной, практика доказывает другое: диалог культур в процессе познания языка и культуры – явление объективное. Однако при этом учитель иностранного языка должен понимать механизм процесса обучения диалогу культур. Использование произведений искусств, пояснение культурологических фактов, экспликация фоновой лексики, лакун, презентация культурно-наполненных видеоматериалов – всё это хорошо, но более важно другое. Обучающиеся должны иметь возможность понимать и о б с у ж д а т ь, например, асимметрию языков и культур, причины несхожести смыслов фразеологизмов, сравнивать две и более культуры, «входить» в опосредованное общение с персонажами текстовых произведений, то есть у ч а с т в о в а т ь в самом диалоге. Обратимся к примеру. Фразеологическое выражение «на чёрный день» в нашей культуре означает не то же самое, что в английской культуре «на дождливый день». Как правило, учитель просто прибегает к переводу, а не к размышлению и пояснению несхожести смысла фразеологизма, который объясняется в данном случае традициями, климатическими условиями англичан. Подобная работа помогла бы обучающимся выходить за пределы языка, а учителю менять методику знаниецентристского подхода на культурносозидающий. Справедлива убежденность в

том, что в настоящее время наше внимание должно быть сосредоточено не только, а порой и не столько на личности обучаемого, сколько на его мотивах, потребностях, интересах. Наши обучающиеся должны чувствовать, что им приносит важного, нового, процесс познания языка вместе с культурой. Полученные результаты проведённого тестирования обучающихся в этой области удручают. Обучающиеся не знают того, что знать необходимо: значимые символы стран изучаемых языков, обозначения наиболее частотных явлений в разных странах, отличия в употреблении разных языковых единиц, понимание культурного модуса поведения народов стран изучаемого языка, известных писателей, художников и их произведений, происходящих или происшедших событий и т. д. Таким образом, завершая обсуждение первого вопроса, констатируем:

1. До сих пор доминирует практическая направленность обучающей деятельности учителя в ущерб образовательно-развивающей. Культурносозидательная стратегия иноязычного образования требует изменения в приоритетах учителя иностранного языка.

2. Обучающийся, как образовательная ценность, редко принимается в расчёт.

3. Мотивация школьников в процессе иноязычного образования начинает падать уже в конце первого года обучения. Следовательно, антропологическая парадигма образования, провозглашаемая сегодня как одна из основных, требует организации реального образовательного процесса, который, в первую очередь, направлен на реализацию потенциала личности, его свободы, мотивов, природных свойств.

Обсуждение второго вопроса напрямую связано с размышлениями по первому вопросу, как, впрочем, и все проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка. Все три группы ожидаемых результатов иноязычного образования достаточно полно описаны в материалах ФГОС. Важно подчеркнуть, что впервые личностные результаты обозначены как наиболее приоритетные и в этом прослеживается связь с ключевыми позициями целеполагания: развитие личности обучающегося, воспитание бикультурно-языковой личности. Кроме того, особо выделены метапредметные результаты. В настоящее время успешно

развивается идея конвергентной педагогики, базирующейся на взаимопроникновении и взаимовлиянии различных предметных областей. Декларируются основные принципы конвергентной педагогики, связанные с междисциплинарным синтезом знаний, с развитием умений не столько поисковой деятельности, сколько проектной, исследовательской. Для осуществления такой деятельности как раз и необходимы метапредметные умения. Наши наблюдения показывают, что в целом многие учителя довольно успешно решают задачу достижения метапредметных результатов, чего нельзя сказать о результатах предметных. Несмотря на то, что предметные ожидаемые результаты связаны со всеми видами речевой деятельности, нельзя не подчеркнуть тот факт, что проявляются они, главным образом, именно в говорении, речи. В этой связи, нашему анализу подвергается в данной статье иноязычное речепорождение. Если исходить из основных параметров речи на иностранном языке, то такие её характеристики как: лингвистическая грамотность, речевая и языковая вариативность, личностная и эмотивная наполненность, ёмкость, целенаправленность, «смысловость» — оставляют желать лучшего, несмотря на то, что проблема достижения предметных результатов составляет особую заботу преподавателя. Проговаривание отдельных фраз, заучивание разговорных клише и их встраивание в свою речь без логики и осознания — всё это речевой суррогат, а, по словам И. Ю. Шехтера, «мёртвая речь», «квази-речь». Причин существующей реальности в области иноязычного речепорождения несколько и на вопрос: «Почему при постоянно развивающейся языковой дидактике, совершенствовании учебно-методических комплексов по иностранному языку, разработке продуктивных стратегий в области преподавания иностранного языка мы имеем столь плачевные результаты?» — трудно дать однозначный ответ, хотя в целом он очевиден и в некоторой стилистике был уже дан выше. В рамках данной статьи обратимся к проблеме влияния педагогического дискурса учителя иностранного языка на продуктивность речепорождения. Следуя определениям дискурса, предложенными Ван Дейком, Ю. Н. Карауловым, Н. Д. Арутюновой и другими учёными, мы их уточняем соответственно специфике образовательной дисциплины «Иностранный язык» и сущностным характеристикам процесса иноязычного образования и толкуем как

лингводидактический дискурс учителя иностранного языка. Лингводидактический дискурс (ЛДД) – это, в нашем понимании, живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о пространстве, в котором живёшь, знание картины мира, целеустановки личности, её мотивы и т. п.), это текст, взятый в событийном пространстве и, который будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию. В таком понимании ЛДД можно сравнивать с иноязычной эмоционально-экологической речью, в которой сохранены индивидуальность, эмоции в единстве с лингвистической грамотностью и характеризующейся удовлетворённостью адресата и адресанта сообщения. Такую речь можно рассматривать как экологически-здоровую, потому что она не создаёт особых трудностей восприятия, не напрягает реципиента, оставляя мозг и нервную систему в режиме активного, мотивированного состояния [Богданова, 2018, с. 7–11]. Среди функций ЛДД мы особенно выделяем подражательную по следующей причине. Анализ условий, способствующих продуктивному речепрождению обучающихся на иностранном языке, убеждает, что возможности учиться качественной, содержательной, целенаправленной речи у обучающихся довольно ограничены. Тексты, которые читают обучающиеся, написаны, как правило, академическим языком, чаще всего не свойственным живой речи. Аудиозаписи построены таким же образом. Остаётся речь учителя. Но она в основном носит императивный характер, лишена эмоций, живости, обращённости и т. п. Логически предположить, что именно по этим причинам обучающиеся порождают подобную речь. Заметим, что механизм подражания изучался многими учёными, философами, педагогами, среди которых были Аристотель, Л. С. Выготский, М. В. Ломоносов, Ш. А. Амонашвил и др. Был даже отмечен врождённый характер подражания и замечено, что этот механизм рассматривается в обучении как «замещающее научение». Здесь речь не идёт о полном заимствовании либо имитации, так как при подражании центр тяжести внимания лежит на переработке информации личностью. «Без подражания нет «обучения» – утверждают психологи и педагоги. В процессе опробования стратегии использования ЛДД нами было обнаружено его положительное влияние на продуктивность ре-

чепорождения обучающихся. Таким образом, ЛДД можно рассматривать как вариант дедуктивного метода обучения, как исходную точку, с которой начинается процесс формирования и формулирования мысли на иностранном языке. Проблема состоит в том, что у наших студентов, будущих учителей иностранных языков, уровень владения ЛДД в его сущностных характеристиках не высок, мягко говоря. И мы уже начинаем обсуждать третий вопрос, касающийся готовности будущего учителя работать в новом времени, во времени значительных перемен в иноязычном образовании.

Мы далеки от намерения рассматривать данный вопрос полно, потребуется не одна публикация и глубокий анализ. Коснёмся той части вопроса, которая созвучна с обозначенными выше проблемами. Успешно реализовать целевые доминанты процесса иноязычного образования, его принципы может учитель, общая и профессиональная культура которого не вызывает сомнений. Общая культура учителя иностранного языка включает в себя: 1) нравственные аспекты (идеалы, нормы, мораль, поведение, мировоззрение); 2) эстетические аспекты (знание и понимание произведений искусства, наличие вкуса и т. п.); 3) интеллектуальные аспекты (эрудиция, интуиция, креативное, когнитивное мышление, речевая культура и т. д.); 4) мотивационные аспекты (желания развиваться, потребность обогащать свою картину мира и транслировать её и т. п.). Таким образом, общая культура учителя иностранного языка – это системное образование, это общекультурные компетенции, база для развития личности. Профессиональная культура – это тоже системное образование, отражающее уровень мастерства учителя, его профессиональные компетенции, которые зафиксированы в виде знаний, иноязычных речевых навыков и умений. Профессиональная культура всегда специфична, как специфичен предмет преподавания. Какова же реальная действительность в ракурсе обсуждаемой проблемы? Было проведено анкетирование учителей школ и получены следующие результаты: 11 % учителей не удовлетворены своей деятельностью; 75 % – удовлетворены, но при этом ранжируют сильные черты своих педагогических устремлений (76 % – дать стандарт знаний, 14 % – хорошо подготовить обучающихся к сдаче экзаменов, 10% – способствовать повышению общекультурных знаний обучающихся, готовить их к

участию в межкультурном общении). А на вопрос: «Чем более всего сегодня обеспокоены учителя?» – отвечают, что «у обучающихся очень низкий уровень культурной грамотности, школьники с трудом ориентируются в картине мира». Круг замкнулся. Педагогическая практика показывает, что студенты – будущие учителя иностранного языка – в недостаточной степени владеют общекультурными знаниями, боятся вступать в дискуссии, обсуждения проблемных вопросов, они избегают вопросов обучающихся, выходящих за рамки языковых знаний, и этим самым гасят познавательную активность школьников. Замечено, что обучающиеся достаточно объективно оценивают лингвистическую грамотность учителя, готовы не обращать внимание на ошибки, оговорки, но не воспринимают учителя с недостаточной культурной грамотностью. Оно и понятно: культурный потенциал учителя виден в неуловимых нюансах речи, бедности словаря, использовании дополнительных интересных сведений, знании этимологии слов, асимметрии языков и культур и во многом другом, характеризующем личность учителя. Таким образом, проблема подготовки будущего учителя иностранного языка стоит остро. Для её решения нужны смелые шаги, которые позволят изменить систему подготовки учителя с учётом новых вызовов образования, сделать эту систему не предметно-ориентированной, а профессионально, в том числе, культурно-ориентированной. Учитель сегодня должен быть готов спорить с Интернетом. У нас сегодня другое поколение, так называемое «сетевое», поколение «миллениалов», которое влекут инновации, новые знания, для которых мир более един, поколение, которое многому не верит, но у которого велики стремления к познанию, к открытости в проявлении себя. Нужны новые спецкурсы, новые стратегии иноязычного образования, более широкое привлечение студентов к проектной, исследовательской деятельности, необходимо создание условий для общения студентов с лучшими учителями, для их сотрудничества, для участия студентов в тех заседаниях кафедр, а возможно, и советов факультетов, где решаются проблемы профессиональной подготовки. А пока все затраты, связанные с обучением студентов (а эти затраты не так уж и малы), часто не окупаются конечными результатами иноязычного образования в школе. Время перемен ждёт новых решений.

Библиографический список

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. *Богданова О. С.* Лингводидактический дискурс учителя иностранного языка: понятие и функции: сб. Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы / О. С. Богданова, О. А. Шмелёва. Чувашский гос. пед. ун-т, 2018. 424 с.
3. Концепция преподавания предметной области «Иностранные языки» в Российской Федерации // [Электронный ресурс]. – 2017. URL: <https://cloud.mail.ru/public/ВТрL/MeNJSxsnJ> (дата обращения: 10.05.2018).
4. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

References

1. *Bakhtin M. M.* (1979). Aesthetics of verbal creativity-Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p. (in Russian)
2. Bogdanova O. S. (2018). Linguodidactic discourse of foreign language teachers: the concept and functions: collected works “Linguodidactics and intercultural communication: current issues and prospects” / O. S. Bogdanova, O. A. Shmeleva. Chuvash State Pedagogical University, 2018. 424 p. (in Russian)
3. The concept of teaching the subject area "Foreign languages" in the Russian Federation // [Electronic resource]. - 2017. URL: <https://cloud.mail.ru/public/ВТрL/MeNJSxsnJ> (date of access: 10.05.2018). (in Russian)
4. Passov E. I. (2010). Foreign language lesson / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. Moscow: Glossa-Press, 2010. 640 p. (in Russian)