

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Анисимова А.Т., Стетюха Н.В.

ЧОУ ВО «Южный институт менеджмента», Краснодар, e-mail: anna_smv@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические положения современной дидактики иностранного языка, основанные на достижениях лингвистической науки. Результатом современных когнитивных лингвистических исследований явилось положение о когнитивной природе языка, что для лингводидактики обернулось определенными методологическими выводами, которые легли в основу реальных инструментов для моделирования языковой способности обучаемых. Авторы уделяют особое внимание специфике функционирования знаний при овладении и пользовании языком, подчеркивая роль герменевтического и майевтического компонентов в обучении языку. Основываясь на собственном опыте преподавания иностранного языка, теоретических положениях когнитивной лингвистики и функциональной семиотики, авторы приходят к заключению, что когнитивно-коммуникативная методология обладает большим потенциалом для разработки современных технологий языкового образования.

Ключевые слова: лингводидактика, когнитивная лингвистика, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, когнитивно-коммуникативная методология.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF COGNITIVE COMMUNICATIVE APPROACH IN LINGUISTIC DIDACTICS

Anisimova A.T., Stetyukha N.V.

Private Educational Institution of Higher Education Yuzhny Institute of Management, Krasnodar, e-mail: anna_smv@mail.ru

The article discusses the theoretical principles of modern foreign language didactics, based on achievements in linguistics. Cognitive research in linguistics asserts the nature of human language as cognitive. This proposition impacted on linguistic didactics and turned into methodological principles for working out effective language teaching techniques. The special attention is given to interpretation of meaning in teaching and using the language, emphasizing the role of hermeneutical and maieutic components of meaning in teaching a language. Based on personal experience in teaching a foreign language, theoretical principles of cognitive linguistics and functional semiotics the authors reflected on great potential of cognitive – communicative methodology for development of modern language teaching techniques.

Keywords: linguistic didactics, cognitive linguistics, communicative competence, language competence, cognitive – communicative methodology.

Современные представления о языке и говорящей личности способствовали формированию различных методик преподавания языка как иностранного. Подобная зависимость лингводидактики от прогресса в развитии лингвистических исследований закономерна и вполне вписывается в критерии объективной научности. Со времен Ф. де Соссюра лингвистика описала в своем развитии довольно парадоксальную траекторию – от установки исследовать язык через описание его системы в самой себе и для себя до представления о языке как уникальном объекте, представляющем портал в ментальный мир человека, определяющем его поведение во взаимодействии с окружающим его миром и другими людьми. Переход лингвистики из структуралистской парадигмы в парадигму антропоцентрическую способствовал появлению в исследовательской практике не только новых объектов (текст/дискурс, коммуникативная деятельность, речевые акты, речевые

жанры), но и новых эвристик в лингвистической дидактике.

Цель и задачи

Под влиянием лингвистической прагматики уже многие годы в дидактике иностранного языка доминирует коммуникативный подход. Накопленный опыт в этом отношении позволил оценить и проанализировать результативность коммуникативного подхода, его недостатки и преимущества перед традиционным подходом, отражающим идею языка как «самодовлеющей сущности» Ф. де Соссюра. Не вдаваясь в подробное описание различий данных методологий, отметим, на наш взгляд, основной контраст, который заключается в том, что в традиционной методологии процесс обучения основывается на постоянной рефлексии над языком. Многократно повторяющиеся грамматические и грамматико-лексические упражнения, безусловно, положительно сказываются на формировании языковой компетенции обучающихся, и этот результат вполне устраивал бы участников учебного процесса с обеих сторон, если бы такой подход позволял обучающимся за короткий период времени, как того требуют вызовы современного общества, включиться в коммуникативный процесс на иностранном языке, что на деле не происходит. Методы структурной парадигмы оказываются неэффективными при решении новых задач. На деле же, и этот факт подтверждается опытом овладения родным языком, языковая компетенция может успешно формироваться на основе компетенции коммуникативной, более широкой и непосредственно связанной с опытом актуального общения [4, с. 152].

Материал и методы

Идея коммуникативного подхода заключается в том, что освоение языка возможно только при условии использования языкового материала в общении, другими словами, научиться общению возможно только через общение. Вместо бесконечного выполнения грамматических и лексико-грамматических упражнений обучающиеся решают коммуникативные задачи в смоделированных ситуациях общения. Таким образом, реализуется принцип «присвоения языка» (language acquisition) в противоположность принципу «усвоения языка» (language learning). Замечено, что эффективность данного подхода действительно достаточно высокая, но только при соблюдении следующего условия: обучение должно протекать в условиях билингвальной среды. В связи с этим опытные преподаватели отмечают такие недостатки коммуникативного подхода, как бессистемность в обучении лексике и грамматике, что ведет к формированию неадекватной языковой компетентности – накоплению и укоренению большого количества ошибок; необходимость постоянно моделировать коммуникативные ситуации на занятии неизбежно ведет к замене реального общения псевдокоммуникацией; в учебниках делается упор на диалогическую речь и коллокации в ущерб тексту как целостной единице общения.

Лингвистические исследования в рамках функционально-прагматического подхода к языку стимулировали разработку такой методологии, которая использовала бы преимущества и учла недостатки коммуникативного подхода. С одной стороны, идея интуитивного постижения объекта («минимум рефлексии, максимум эффективности»), с другой - логика текстовой деятельности, которая основывается на методологическом положении о когнитивном (познавательном), а не лингвистическом характере овладения языком. В основе обучения должно быть, прежде всего, осмысленное общение, текстовая деятельность, представляющая собой порождение и понимание текстов. Создание соответствующей технологии обучения иностранному языку принадлежит лингвистам-исследователям А.Г. Баранову и Т.С. Щербина [5]. За кокетливым названием «КО-КО» (когнитивно-коммуникативная методология) скрываются серьезные методологические положения (постулаты), на которых, как нам представляется, уместно остановиться подробнее.

В центре учебного процесса – общающаяся личность («человек говорящий»), которая осуществляет познавательно-коммуникативную деятельность в двух основных проявлениях: порождении и понимании текстов. Центральным типом текста и текстовой деятельности является диалог, из которого вытекают все остальные типы текстов: информационный, научный, художественный, что задает вектор работы с учебным материалом – от диалога к монологу, от устной формы общения к письменной.

Современная лингводидактика предлагает целый ряд личностно ориентированных педагогических технологий: TBLL (Task Based Language Learning) – метод коммуникативных заданий; IBM (Inquiry Based Methods) – методы, основанные на исследовании; методики как Discovery Learning – эвристическое обучение, PBL (Problem Based Learning) – обучение, основанное на решении задач, Project Work – метод проектов, RBL (Resource – Based Learning) - обучение, основанное на использовании аутентичных информационных ресурсов, CAL (Computer Assisted Learning) – обучение с помощью персонального компьютера [2].

Коммуникативное предназначение языка заставляет обратить особое внимание на закономерности употребления языка в речи, на психологические и социальные условия осуществления языковой деятельности.

Дальнейшие разработки данного положения и попытки рассматривать проблемы лингводидактики в свете новейших научных теорий позволили ввести термин «семиотической» личности, а дискурсивную деятельность обучающегося рассматривать как семиозис – бесконечное знаковое преобразование и развитие речемыслительной деятельности [4]. Такое расширение парадигмы лингводидактики вполне оправданно,

поскольку язык является знаковой системой и составляет часть семиотической функции человека, напрямую связанной с его общим интеллектуальным развитием и способностью к речемыслительной деятельности.

Язык как знаковая система представляет собой хранилище закодированной информации о культуре страны изучаемого языка, традициях, обычаях ее народа. Культура, как форма бытия, также описывается в семиотике как знаковая система. Обучение иностранному языку, как правило, ставит своей целью не только формирование и развитие коммуникативных навыков обучающегося, но также приобщение его к иноязычной культуре, становление более стабильной и устойчивой системы ценностных ориентиров через формирование поликультурной языковой личности. Таким образом, семиотическая личность обучающегося, овладевая различными знаковыми системами, каковыми являются тексты культуры, формирует навыки и умения речевого общения на иностранном языке. Эти умения реализуются в процессе восприятия и декодирования текстов, дальнейшего обсуждения и интерпретации полученной информации.

Наблюдения за естественным процессом зарождения и развития языковой способности ребенка, процессом становления иноязычной способности обучающегося показали, что главным толчком для речевой деятельности является потребность передачи определенного смысла, для чего говорящий сам порождает и отбирает необходимые языковые средства. Проблемы, возникающие с обучением иностранному языку, во многом объясняются упорными попытками формирования языковой компетенции через грамматическое правило и выполнение соответствующих упражнений в ущерб развитию речемыслительной деятельности обучающихся, стимулирующей творческое использование языка.

Результатом современных когнитивных лингвистических исследований явилось положение о когнитивной природе языка, что для лингводидактики обернулось следующими методологическими выводами, призванными составить основу для разработки современных технологий языкового образования. Это, во-первых, приоритетность смысла/значения; во-вторых, смыслопорождение как основа функционирования грамматики и, в-третьих, употребление языка в реальных ситуациях общения как основа построения грамматических моделей [8]. Данные теоретические конструкты легли в основу образовательных технологий для моделирования языковой способности обучаемых [1].

В этой связи представляется уместным рассмотреть специфику функционирования знаний при овладении и пользовании языком. В дидактике иностранного языка решение проблемы взаимоотношения между теоретическим изучением языка и практическим овладением речью должно опираться на специфические характеристики объекта. Положение

от «знаний к навыкам» оказывается совершенно несостоятельным в отношении обучения иностранному языку, поскольку освоенная речевая деятельность основывается не столько на знаниях, сколько на навыках. Языковые знания могут составить основу лишь для первичных речевых умений, навыки же речевой деятельности могут сформироваться только в результате длительной речевой практики. Процесс обучения иностранному языку должен имитировать не рефлексивную направленность овладения первым (родным) языком, как это происходит у ребенка.

Из трех существующих способов представления знаний – номотетического, герменевтического и майевтического, на занятиях иностранного языка важнейшими являются второй и третий, как отвечающие сущности диалогичности [4, с. 152].

Номотетическое знание – точное знание, герменевтическое и майевтическое – гуманитарное знание, обращенное на психологическую реальность интеллектуальной деятельности. Все три модуса знания образуют определенную иерархию по отношению друг к другу, но понимание их взаимодействия имеет огромное значение как для дискурсивной / текстовой деятельности (процессов понимания и порождения текстов) вообще, так и для дидактики.

Номотетическое знание – факты, сведения, точное знание о мире, распределенное по предметным областям. Номотетика безличностна и бессобытийна и лежит в области значений, а не смыслов. Процессы смыслообразования, связанные со способностью человека понимать сообщения и создавать новые, соотносятся с герменевтическим компонентом знания. В пределах этого компонента знания индивид усваивает семиотический механизм перевода значений в смыслы и смыслов в значения. Диалогический характер процесса общения определяется третьим модусом знания – майевтическим – способностью встраиваться в чужое сознание через «постижение ценностного универсума собеседника» и с этих позиций расширять и/или корректировать его картину мира [4, с. 103].

Закономерно, что дискуссия по поводу методик преподавания разворачивается вокруг категории знания - фундаментальной категории образования. Споры о преимуществах той или иной образовательной технологии замыкаются на способах передачи и приобретении знаний – *constructed vs instructed*, т.е. знания как результат мыследеятельности самих обучаемых и знания, получаемые в готовом виде в процессе обучения от преподавателя и из учебников. «Конструктивисты» утверждают, что основная цель образования заключается в создании таких условий, при которых у учащихся формируется представление о мире на основе их собственного опыта, наблюдения, размышления. «Инструктивисты» настаивают на необходимости прямого открытого процесса обучения, направленного на достижение запланированных образовательных результатов. По мнению «инструктивистов»,

единственно верным способом организации образовательного процесса является четкая структура курса, в котором необходимые знания, умения и навыки формируются последовательно согласно плану, а регулярная оценка образовательных результатов, также согласно намеченному плану, позволяет определить эффективность учебного процесса. Совершенно очевидно, что «конструктивистский» подход направлен, прежде всего, на самого обучаемого, и его первоочередная задача заключается в изменении концептуальных представлений обучаемого и совершенствовании его интеллектуальных способностей. Так называемый инструктивный, или традиционный, подход направлен на эффективную передачу, запоминание и воспроизводство готового знания [2].

Результаты

Итак, дискурсивная/текстовая деятельность обучаемого (ведущий вид деятельности, на который следует делать упор в обучении языку, в том числе иностранному) представляет собой связь мыслительных и коммуникативно-смысловых процессов. Огромный интерпретационный потенциал в процессах порождения и понимания текста представляет модель мыследеятельности известного методолога науки Г.П. Щедровицкого, включающая такие процессы, как мыслекоммуникация, мыследействие и чистое мышление [7].

Осознание проблемной области языкового образования вынуждает обращаться к фундаментальной науке. По результатам современных лингвистических исследований, процесс овладения языком носит не лингвистический, а познавательный характер, вследствие чего когнитивная компетенция обучаемого отвечает за его текстовую деятельность. В данном контексте следует остановиться на понятии индивидуальной когнитивной системы (ИКС) [3] субъекта общения. Релевантными в аспекте лингводидактики представляются следующие положения [4, с. 152- 153]:

- схемная организация знаний; ведущей когнитивной схемой выступает когниотип – ментально-лингвистическая модель порождения и понимания текстов, ориентированная на определенную предметную область в ее жанровом разнообразии, в которой ментальная часть представлена знаниями о мире, языке и деятельности, лингвистическая часть содержит набор речевых фрагментов, выступающих как средство «языковлечения» информации;
- распределенность знаний в ИКС субъектов общения по предметным областям;
- рассогласование ИКС субъектов общения, где сам процесс общения, в том числе учебный процесс, рассматривается как процесс «согласования»;
- активизация знаний в ИКС субъектов общения в процессе дискурсивной деятельности [4, с. 153].

В основе следующего теоретического положения когнитивно-коммуникативного подхода в языковом образовании лежит представление о языке как знаковой и не знаковой

системе [4, с. 154]. Данная дихотомия знаковости (дискретности) / незнаковости (континуальности) языковой системы отражает двойственную природу естественного языка. Она созвучна дихотомии «открытая языковая система / закрытая языковая система» [6, с. 214], которая, как нам кажется, обладает большей объяснительной силой в аспекте лингводидактики. А. Соломоник приходит в своих рассуждениях к весьма важному выводу о том, что «язык как открытая система может быть описан только в идеале...», который никогда не может быть достигнут [6, с. 214]. Поэтому «прикладники», каковыми являются и преподаватели-лингвисты, «должны изначально решить для себя, какие ограничения они устанавливают при описании, какие цели ставят перед собой, каков будет состав отобранной лексики и грамматики и как придется работать над отобранным материалом» [там же]. Только работа с закрытой языковой системой позволит изучающим язык выработать навыки работы с материалом и максимально овладеть системой. Система естественного языка находится в состоянии постоянного изменения, а её постижение может продолжаться всю жизнь.

Заключение

Все вышеизложенные теоретические постулаты когнитивно-коммуникативной методологии возвращают нас к дихотомии «языковая vs коммуникативная компетенция» и убеждают нас признать это разделение несколько условным. Коммуникативная компетенция приобретает обучаемым через интенсивную дискурсивную/текстовую деятельность, а языковая компетенция формируется при этом (в большей степени подсознательно) через рефлексивную и авторефлексивную над языком в знаковом аспекте. Мы не можем исключать рефлексивную над языком вообще в учебном процессе и считаем её в умеренной дозе способствующей ускорению формирования языковой компетенции. В основе языкового образования должны лежать герменевтический и майевтический модусы знания, роль номотетических знаний вспомогательная и важна для рефлексивного упорядочивания уже постигнутого.

Список литературы

1. Анисимова А.Т. Когнитивная дидактика языка как иностранного // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19466>.
2. Анисимова А.Т. Приоритетность смыслопорождающей деятельности в овладении иностранным языком // Филологические науки. Вопросы теории и практики [Тамбов : Грамота]. - 2015. - № 3. - Ч. III. - С. 15-18.

3. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1993. - 182 с.
4. Баранов А.Г. Прагматика как методологическая перспектива языка. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2008. – 188 с.
5. Баранов А.Г., Щербина Т.С. КО-КО методология : методологическое пособие для учителей иностранного языка. – Краснодар : Краснодарское краевое отделение Педагогического общества РФ, 1992. – 50 с.
6. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык. - Изд. 3-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2011. – 408 с.
7. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М. : Шк.Культ.Полит., 1995. — 800 с.
8. Langacker R.W. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction // P. Robinson & N.C. Ellis (Eds.). Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. – New York, NY : Routledge, 2008. - P. 66-89.