

**Иностранные языки в НИТУ «МИСиС»:
педагогика, методика, лингвистика,
коммуникация**

Сборник научных трудов

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МИСиС»

Иностранные языки в НИТУ «МИСиС»: педагогика, методика, лингвистика, коммуникация

Сборник научных трудов преподавателей
кафедры русского и иностранных языков и литературы

Под редакцией доктора филологических наук,
профессора О.П. Крюковой



Москва 2012

УДК 811.1/.8+378+802.0(075.8)

И68

Рецензент

канд. филолог. наук, проф. *Т.В. Медведева*

(ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет»)

Иностранные языки в НИТУ «МИСиС» : педагогика, методика, лингвистика, коммуникация : сб. науч. трудов преподавателей кафедры русского и иностранных языков и литературы / под ред. О.П. Крюковой. – М. : Изд. Дом МИСиС, 2012. – 208 с.

ISBN 978-5-87623-607-4

Сборник научных трудов отражает те направления научной работы, над которыми сотрудники кафедры русского и иностранных языков и литературы работали в последние годы. Это в первую очередь проблемы педагогики и методики в организации обучения английскому языку на этапе внедрения общеевропейского подхода, а также различные проблемы лингвистики и филологии, коммуникации и риторики.

Сборник предназначен для преподавателей иностранных языков, административных работников вузов и студентов старших курсов языкового направления подготовки.

УДК 811.1/.8+378+802.0(075.8)

ISBN 978-5-87623-607-4

© Коллектив авторов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
Педагогика	6
<i>Бондарева Л.В.</i> Английский язык как «лингва франка» в коммуникационном пространстве европейских политических институтов	6
<i>Крюкова О.П.</i> Автономия учащегося как фактор успешности обучения языку.....	13
<i>Кузнецов А.Н.</i> Принцип целостности педагогического процесса по иностранному языку в неязыковом вузе.....	23
<i>Меркулова С.Г.</i> Ассесмент результатов подготовки специалистов с позиций ФГОС ВПО нового поколения	27
Методика	37
<i>Ваничева Т.В.</i> Психолингвистические проблемы изучения и усвоения иностранного языка. Языковая тревожность	37
<i>Ваничева Т.В.</i> Место и значение теории Стивена Крашена в формировании понятия и структуры языковой тревожности ...	41
<i>Вардашкина Е.В.</i> Использование коммуникативного подхода в обучении английскому языку студентов НИТУ «МИСиС»	47
<i>Зайцева С.Е.</i> Обучение аудированию	53
<i>Зайцева С.Е.</i> Проблемы раннего обучения иностранным языкам.....	60
<i>Зайцева С.Е.</i> Урок иностранного языка.....	66
<i>Куликова О.И.</i> Разработка системы дополнительных упражнений для развития навыков письменной речи для сдачи учебных экзаменов в формате международных экзаменов KET и PET студентами-первокурсниками НИТУ «МИСиС», занимающимися по учебно-методическому комплексу Touchstone	76
<i>Россихина О.Г.</i> Выбор дескрипторов для оценивания продуктивного навыка письма в кембриджском экзамене PET (Preliminary English Test).....	89
<i>Россихина О.Г.</i> Стандартизация критериев оценки говорения в кембриджском экзамене PET (Preliminary English Test)	102
Лингвистика	112
<i>Ильченко Е.В.</i> Предметы и ремесла, связанные с металлургией, в языковой картине мира (на материале древнеанглийских прототерминов и специальной лексики)	112

<i>Кочеревская Л.Б.</i> Ирландское возрождение конца XIX – начала XX в. Творчество Джеймса Джойса (1882–1941).....	118
<i>Пермякова Н.А.</i> Трансформация некоторых символов в произведениях М. Булгакова	124
<i>Рогожина Л.А.</i> Суффиксальная омонимия и полисемия терминов и особенности их перевода на русский язык (на примере имен деятеля с суффиксом -eug (-euse) во французском языке)	131
<i>Сонич Т.П.</i> О коммуникативно-функциональном подходе к грамматике для чтения	142
<i>Сонич Т.П.</i> К вопросу о прагматическом потенциале коммуникативно-грамматических категорий	149
<i>Сонич Т.П.</i> Грамматические средства имплицитного выражения деятеля-лица в структуре высказывания	155
<i>Темнова Е.В.</i> Обучение метафорам как один из компонентов развития общекультурной компетенции в преподавании курса межкультурной коммуникации	164
<i>Тузова А.Ю.</i> Анализ дискурса в различных лингвистических направлениях: история вопроса	170
<i>Харламова А.С.</i> Семантика французских заимствований у Чосера и их дальнейшая ассимиляция.....	176
Коммуникация	182
<i>Верченко Е.П., Кужевская Е.Б.</i> Общение как инструмент этики деловых отношений	182
<i>Крюкова О.П., Кардович И.К.</i> Аргументативные процессы в языке предметной области.....	193
<i>Кужевская Е.Б.</i> Некоторые лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации	200

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник статей преподавателей кафедры РИЯиЛ «МИСиС» предназначен для преподавателей иностранных языков. Он содержит широкий спектр вопросов, охватывающих педагогику, методику, коммуникацию, лингвистику. Но в современных условиях эти, как кажется, традиционно гуманитарные темы приобретают новое звучание и актуальность, поскольку написаны они преподавателями технического вуза, где интерес к языкам со стороны современных студентов за последнее время значительно возрос. Изменился и подход к организации обучения и самостоятельной работы студента, что продиктовано внедрением в обучение общеевропейской концепции преподавания языков наряду с отечественной.

В этой связи в сборнике представлены как традиционные темы, так и те, что возникают в нашей практике впервые. Традиционные – лингвистические и филологические проблемы, рассматриваемые в сборнике, актуальны потому, что могут быть востребованы для углубленного изучения языка в процессе проведения дополнительных, возможно, внеаудиторных занятий. Вопросы деловой коммуникации, культуры и риторики могут быть актуальными для тех, кто прививает навыки современной коммуникативной культуры.

Особую новизну и интерес в данном сборнике представляют статьи по методике и педагогике, которые отражают сегодняшний этап внедрения европейских стандартов в обучение языку в техническом вузе. Эти темы особенно актуальны, поскольку они пока не имеют проработанных решений и требуют дополнительного анализа новой практики. Среди этих проблем следует выделить проблемы автономии учащегося, проблемы внедрения и дополнительной разработки критериев оценивания, организация новых форм работы, а также и другие, которые используются авторами данного сборника.

Материал статей сгруппирован в четырех разделах по рубрикам: педагогика, методика, лингвистика и коммуникация. В разделе «Педагогика» содержатся статьи по новым формам и подходам к осмыслению организации обучения в современных условиях происходящих перемен. Педагогические аспекты трактуются широко, с включением тех факторов, которые влияют на всю систему взаимодействия преподавателя и учащегося, целей, содержания обучения и статуса английского языка.

Доктор филологических наук, профессор О.П. Крюкова

ПЕДАГОГИКА

Л.В. Бондарева,
канд. полит. наук, зав. каф. РИЯиЛ

Английский язык как «лингва франка» в коммуникационном пространстве европейских политических институтов

Интеграционные процессы на европейском пространстве, происходящие на фоне глобализации и усиления потоков коммуникации в общемировом масштабе, ставят серьезные вопросы, связанные с необходимостью сохранить культурное и языковое разнообразие народов Европы, но при этом обеспечить максимально слаженную и эффективную работу всех европейских институтов. Существование двадцати трех официальных языков Европейского союза (ЕС), с одной стороны, подчеркивает позицию ЕС в отношении поддержания мультикультурализма и языкового разнообразия, но, с другой стороны, усиливает роль английского языка как языка-посредника в выстраивании официальных и неофициальных каналов коммуникации, а значит, ослабляет общий курс на мультикультурализм на европейском пространстве.

Энциклопедия Британика определяет язык-посредник, или «лингва франка», как средство общения между народами, где родной язык одного народа непонятен другому [1]. Первым древним языком-посредником стал арамейский язык, затем эту роль играли греческий и латинский языки, а с XVIII в. основным европейским языком-посредником стал французский, который постепенно утрачивал свои позиции на европейском пространстве вплоть до середины XX в.

В настоящий момент языком международного общения, бесспорно, является английский. Хотя доля населения, для которого английский язык является родным, неуклонно сокращается, растет число тех, кто использует английский как второй язык и особенно тех, кто пользуется английским в качестве языка международного общения. По некоторым данным, английский язык как родной язык используют около 330 млн человек, как второй язык – между 300 и 500 млн, тогда как число тех, кто пользуется английским для общения с иностранца-

ми, составляет между 500 млн и 1 млрд человек [2]. По данным Всемирной организации туризма, которые приводит Дэвид Грэддол, подавляющее число взаимодействий происходит между представителями стран, где английский язык не является родным (74 %), взаимодействия между носителями английского языка с представителями иноязычных культур составляют лишь 22 % [3].

Таким образом, в отличие от французского языка, чье влияние значительно снизилось с окончанием эпохи колонизации, английский стал предпочитаемым языком общения для несравненно большего числа людей, чем население бывших колоний Британской империи. При этом снижается привязанность английского языка к определенной культуре, а язык претерпевает изменения с учетом того, что целью его использования становится в большей степени эффективная коммуникация с теми, для которых английский язык также не является родным. Возникает новый феномен: английский как «лингва франка», не обусловленный психо-идеологическими чертами определенной культуры, допускающий девиации и упрощения в использовании, результат прагматического сочетания достижения цели коммуникации и экономии в затратах на обучение и использование.

Подобная инструментальная роль английского языка на современном этапе воспринимается как естественное явление, движимое экономическими, политическими и культурными факторами, которые в том числе действуют и на общеевропейском пространстве. Однако особенностью политических процессов, происходящих в Европе, является их сильная обусловленность стремлением создать общеевропейскую политическую и культурную идентичность, при этом сохранив собственную идентичность стран-участниц европейского интеграционного процесса. Возможно ли это в условиях нарастания роли английского языка как «лингва франка» на европейском континенте?

Языковое разнообразие европейского континента не является более интенсивным, чем, например, Северной и Южной Америки. Однако, путешествуя через северо- и южно-американский континенты, можно полагаться на знание двух языков, испанского и английского, чтобы выстраивать относительно успешную коммуникацию с местными жителями, тогда как путешествуя по Европе, нельзя обойтись двумя или даже тремя языками, чтобы добиться того же коммуникационного эффекта. Это связано с особенностью политической географии Европы, где язык исторически являлся важным фактором в определении административных границ и соответственно в станов-

лении государств-наций. В Европе существуют лишь несколько примеров лингвистически «нейтральных» государств, где одним официальным языком является язык, используемый как официальный в другом государстве, например, Австрия, Ирландия, Бельгия.

Необходимость языковой и культурной стандартизации приобрела особенную актуальность в процессе становления крупных западно-европейских государств, которое предполагало военное и административное проникновение на обособленную территорию с иным политическим центром. Примером применения твердой языковой политики в исторической перспективе является Франция. Начиная с XVI в. стали проводиться жесткие меры, чтобы обеспечить использование французского языка в сфере государственных коммуникаций. Этот курс только усилился после французской революции 1789 г., поскольку население провинций страны, не говорившее на французском, по мнению революционных лидеров, представляло угрозу новому режиму, языком которого должен был стать французский. Однако исторические сведения показывают, что даже спустя 100 лет после революции французский все еще был неродным языком для половины взрослого населения Франции [4]. Лишь введение обязательного школьного образования по общей программе в 1879–1889 гг. и обязательного прохождения военной службы, где представители разных регионов Франции находились в коммуникационной ситуации использования одного языка, постепенно привели к необходимым условиям для создания языкового и культурного однообразия, а следовательно, и укрепления единства государства.

Геополитические изменения, связанные с окончанием колониального режима, а также значительные потоки иммиграции во Францию из стран Северной Африки не изменили общую модель интеграции во Францию. При этом Франция на современном этапе проявляет разный подход в своей внутренней и внешней политике, придерживаясь курса на культурное и языковое единство внутри страны и являясь одновременно активным защитником языкового и культурного многообразия на европейском пространстве, считая, что тенденции массовой глобальной культуры во многом способствуют укреплению англо-американской гегемонии.

Французская модель не является единственной в процессе становления государственного единства европейских государств и скорее распространяется на те крупные государства, которые имеют исторический опыт абсолютизма и проводят жесткие меры по объединению присоединенных территорий в единое политическое и культур-

ное пространство. Многие страны не могут позволить институциональное отрицание языкового плюрализма по причине непродолжительного существования государственности с одной стороны и потенциальных протестных действий со стороны активно действующих этнолингвистических групп с другой.

Питер Краус приводит следующую типологию существующих институциональных стратегий в языковой политике европейских государств, признающих языковую неоднородность, в рамках двух критериев: принцип признания и масштаб признания (рис. 1) [5]. К данному типу относятся, например, страны, где представители языковых меньшинств немногочисленны даже в традиционных областях проживания (лужичане на территории Германии или хорваты в австрийской земле Бургенланд). Представители этих меньшинств обладают особыми правами, особенно в сфере образования и получения госуслуг, однако во многом эти меры символичны по причине безоговорочного доминирования языкового большинства.

Масштаб признания	Принцип признания	
	Индивидуальный	Территориальный
Частичный	1. Меры, защищающие членов языковых меньшинств	2. Языковая автономия
Неограниченный	4. Институциональный билингвизм	3. Языковой федерализм

Рис. 1. Типология политического признания многоязычия в западно-европейских государствах

Примером формального равенства языков, действующем в отдельном регионе (языковая автономия), является статус каталонского языка в Испании и немецкого в Южном Тироле, Италия.

Языковой федерализм в отличие от языковой автономии признает несколько языков в качестве официальных на всей территории государства. Таков статус голландского, французского и немецкого языков в Бельгии, а также немецкого, французского, итальянского и романшского в Швейцарии. При этом последовательно соблюдается территориальный принцип, при котором территория государства разделена на политические и административные образования, более или менее однородные в языковом отношении.

Институциональное многоязычие не ограничивает использование официальных языков по территориальному признаку. На практике подобный подход, в основном, ограничивается двумя языками, как, например, финский и шведский в Финляндии и английский и ирландский в Ирландии.

Таково положение языковой политики европейских государств на национальном уровне. Однако процесс европейской интеграции приводит к ситуации новых вызовов, связанных с институциональными процессами в области сохранения культурного и языкового многообразия.

С самого начала европейская интеграция являлась многоязычным процессом. Это было связано с практической необходимостью осуществлять коммуникацию между странами-участницами, что во многом явилось техническим этапом. С нарастанием интенсивности обсуждений политической конфигурации ЕС и в особенности в свете дебатов о европейской конституции языковые вопросы перестали сводиться лишь к инструментальным аспектам коммуникации. В настоящий момент в связи с поиском форм общей политической идентичности на передний план выходит экспрессивная функция языковой коммуникации (т.е. способность языка к выражению концептов, не существующих вне языкового контекста, а поскольку концепты оформляются в условиях необходимости коммуникации, они распространяются в пределах языкового сообщества, тем самым способствуя укреплению социальных связей и формированию идентичности внутри сообщества одного языка) [6].

В настоящий момент в 27 странах – членах ЕС существуют 24 государственных языка, из них 6 языков являются официальными на региональном уровне.

Документом, определяющим языковую политику вначале Европейского экономического сообщества, а впоследствии ЕС, стала директива европейского Совета (апрель 1958 г.), регулирующая использование языков в пределах Европейского экономического сообщества. Директива закрепляет статус официальных и рабочих языков Сообщества за голландским, французским, немецким и итальянским [7]. С расширением европейского сообщества в соответствии с принципами консенсуса и языкового плюрализма увеличивалось число рабочих языков до 23 в 2007 г.

Подобная языковая конфигурация имеет важную символическую функцию, подчеркивающую, что политические процессы должны быть лингвистически понятны для всех граждан ЕС, что существенно отличает ЕС от традиционных конфигураций работы международных организаций, например ООН, где существуют 6 официальных языков и 2 рабочих (английский и французский).

В реальности функционирование основных европейских институтов далеко не полностью соответствует положениям, регулирующим языковую политику. Использование того ли иного рабочего языка в

целом определяется не законодательно, а исходя из реальных потребностей. Следуя прагматическим соображениям, число рабочих языков сводится зачастую к двум: английскому и французскому. При этом французский стремительно уступает свои позиции английскому. С 2007 г. в ЕС вступили страны, где позиции английского языка намного сильнее других официальных языков ЕС. Теперь, даже когда происходят общие заседания, на которых присутствуют представители всех стран-членов ЕС, редко обеспечивается перевод с 23 языков на все 23 языка. Это существенно превысило бы возможности языковых служб ЕС. Как правило, для редких пар языков (например, португальский–мальтийский или греческий–исландский) используется английский как язык-ретранслятор, когда происходит перевод с одного языка на английский, а затем с английского на другой язык. Кроме того, на неформальных рабочих встречах и заседаниях комитетов, где коммуникация осуществляется в основном на английском и на французском языках, с учетом новых членов ЕС английский язык намного укрепил свои позиции. Таким образом, английский язык все больше и больше приобретает черты «лингва франка» в коммуникациях европейских политических институтов.

Очевидно прагматическое основание данной тенденции: использование английского языка позволяет преодолеть трудности, связанные с наличием специалистов-переводчиков по редким парам языков, а также с затратами на обеспечение необходимой инфраструктурой, такими как расширение залов заседаний, чтобы вместить 115 переводчиков и 23 переводческие кабины, или строительство крупного отдельного комплекса для размещения службы переводчиков при условии наличия технических средств для аудиовизуальной трансляции. Кроме того, из-за отсутствия необходимого количества переводчиков редких сочетаний языков многие документы не переводятся вовремя, и участники заседаний, не имеющие возможности ознакомиться с оригиналами на одном из рабочих языков, не успевают заблаговременно подготовиться к дискуссиям [8].

Однако языковой режим ЕС не может определяться исключительно прагматическими соображениями, связанными с обеспечением переводческих услуг и соображениями экономии затрачиваемых средств. Многие ошибочно полагают, что переводческое сопровождение работы европейских институтов составляет значительную статью расходов европейского бюджета. Напротив, по некоторым данным, бюджет на услуги переводчиков составлял 0,6 % от общего бюджета ЕС до расширения 2007 г. и должен был увеличиться лишь

на 10 % после 2007 г. [9]. Расширение использования английского языка, решая одни сложности, приводит к другим. Так, использование английского в качестве ретранслятора приводит к затягиванию времени заседаний, а также к многочисленным искажениям и неточностям. С другой стороны, происходит дискриминация тех участников процесса политических коммуникаций на европейском уровне, которые представляют государства-члены ЕС с равным правом на участие в процессе волеизъявления и подготовку к принятию решений, но которые при этом не настолько компетентны в использовании английского или французского языков, чтобы полноценно участвовать в неформальных рабочих встречах или заседаниях.

Несмотря на остроту проблемы, в ЕС предпочитают не политизировать дискуссии о языке, понимая, насколько глубинны лежащие в основе данных противоречий проблемы. В более широком смысле речь идет, с одной стороны, о формировании общеевропейской политической и культурной идентичности, а с другой, о сохранении культурного и языкового многообразия как основополагающего принципа европейской интеграции. Европейский союз не готов отказаться от данного принципа, что может подорвать всю идею европейского единства, и несмотря на недостаточную эффективность работы европейских институтов, связанную с наличием одинакового статуса у всех государственных языков, ЕС должен продолжать укреплять *de facto* политику языкового многообразия и не позволять английскому языку стать единственным «лингва франка» прежде всего в политическом коммуникационном пространстве, поскольку это неизменно будет подрывать политику языкового и культурного разнообразия в ЕС и может привести к потере европейскими институтами легитимности со стороны государств-членов ЕС.

Библиографический список

1. <http://www.britannica.com/>
2. Lewis M. Paul (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International, 2009.
3. Graddol David. *English Next*. London: British Council, 2006.
4. Jacob James E., and Gordon David C. "Language Policy in France", in: William R. Beer and James E. Jacob, eds., *Language Policy and National Unity*, Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1985.
5. Kraus Peter. *A Union of Diversity: Language, Identity and Polity-building in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Taylor Charles. *Human Agency and Language*. Philosophical Papers I, Cambridge University Press, 1985.
7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:EN:HTML>

О.П. Крюкова,
д-р филолог. наук, проф.

Автономия учащегося как фактор успешности обучения языку

Идея автономии учащегося (learner autonomy) возникла в процессе реформирования обучения языкам в Европе как важнейший компонент и признак качества нового педагогического подхода к обучению, где роль субъекта обучения играют как учитель, так и ученик (Learner-centered approach). Гипотеза исследования автора строится на том, что формирование автономии зависит от содержания учебной среды, ее компонентов. В связи с чем идея автономии и условия ее формирования анализируются как корреляция условий учебной среды и степеней проявления автономии. В подходе автора постулируются две степени проявления автономии: независимость ученика (“independent learning”) и его самодостаточность (“expert learning”). Второе понятие в данном подходе определяется как более высокая степень автономии, когда реализуется самоуправление посредством экспертных моделей знаний для реализации самостоятельного решения проблемных задач. Этот вид учебной деятельности в обучении иностранному языку предлагается автором впервые.

Постановка проблемы

Для рассмотрения поставленной проблемы – определением степеней взаимозависимости между автономией ученика и учебной средой – необходимо определение основных понятий.

Что такое автономия учащегося?

Понятие «автономия ученика» (autonomous learner) определяется нами, вслед за Х. Холеком, как способность учащегося брать на себя ответственность за свою часть самостоятельной работы [Holec H., 1981]. Понятие «независимость» учащегося (independent learner) непосредственно связывается западными методистами с развитием автономии как проявление определенных свойств личности учащегося. Независимость, как считают теоретики, это степень развития автономии.

Понятие «независимость», так же как и «автономия», имеет в современной теории обучения различные определения. В широком

смысле проявление независимости как некой предрасположенности постулируется как зависимое от наличия у учащегося умений и навыков метауровня, делающих его менее зависимым от постоянного контроля учителя. На рис. 1. приведены виды предрасположенностей, обуславливающие независимое изучение в трактовке С. Ширин¹: [Sheerin S., 1997].

Предрасположенность к

анализу сильных и слабых сторон, собственных языковых потребностей;

постановке достижимых целей и задач;

составлению плана работы для достижения поставленных целей;

самостоятельному отбору материалов и видов тренировок;

организации работы без контроля учителя;

самостоятельной оценке достижений

Способность к

анализу сильных и слабых сторон, языковых потребностей;

постановке достижимых целей и конечных результатов;

планированию программы с достижимым результатом;

отбору материалов и видов деятельности;

работе без контроля учителя;

оцениванию собственных достижений;

Рис. 1. Характеристика независимого учащегося

Другие определения независимости учащегося имеют много общих признаков с приведенным выше, но дополнительно расширяют понятие с учетом специфики опыта и наблюдений педагогов. Например, авторы британского электронного методического ресурса http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/ISL_Independent_Learning в разделе «автономия ученика» приводят такие характеристики этого понятия:

¹ Перевод на русский автора.

независимое обучение / изучение – процесс, метод и философия, при котором

1) независимый учащийся – тот, который приобретает знания собственными усилиями и развивает у себя способность задавать вопросы и критическое оценивание;

2) определяются цели в рамках данного проекта самостоятельно или с помощью преподавателя;

3) существует способность нести ответственность за достижение этих целей и за значимость этих целей.

Ряд методистов идут дальше и вводят понятие ученик-эксперт, базирующееся на идеях независимого учащегося, надстраивающееся над уровнем независимости, где независимость и экспертность учащегося базируются на способности реализовать комплекс взаимосвязанных навыков: повторение, выполнение, планирование и рефлексия. Этот список может быть расширен также за счет следующих: постановка целей, планирование, реализация плана, рефлексия о реализации данного плана, пересмотр плана для приспособления к меняющимся условиям, составление нового плана, когда старый был выполнен, и др.

Инструменты для формирования независимого обучения включают: электронный портфель, схемы взаимообучения, использование материалов из Интернета, развитие академических навыков работы в ограниченном времени, самооценку, постановку целей и др.

Как показывает современная практика, наличие у учащихся вышеуказанных свойств делает их способными успешно реализовывать самостоятельные языковые программы обучения и участвовать в таких образовательных программах и курсах, где участие учителя ограничено (это различные формы дистанционного, электронного обучения).

Также указывается, что проявление независимости может быть затруднено, если:

1) нет соответствующего по качеству и уровню ресурса – учебного материала для автономного изучения, где такое качество может быть проявлено;

2) у учащегося нет свободного доступа к материалу;

3) не выработана объективная, адекватная сложности измеряемого объекта система оценивания, доступная как для преподавателя, так и для учащегося;

4) нет мотивации.

Рассмотрим вопрос: как определяется нами учебная среда, способная обеспечивать автономное изучение?

1. Наличие соответствующего учебно-методического материала, способного обеспечивать самостоятельную работу на современном уровне:

- 1.1) учебник;
 - 1.2) мультимедиа-материалы;
 - 1.3) платформа или другое программное обеспечение для интерактивной работы.
2. Наличие системы контроля самостоятельной работой учащегося:
- 2.1) автоматический контроль;
 - 2.2) ручной контроль – учитель проверяет самоконтроль учащихся через ключи;
 - 2.3) полная система мер контроля: итоговый, рубежный, диагностический виды контроля.
3. Средства обеспечения рефлексии над процессом и результатом:
- 3.1) ведение лингвистического портфолио;
 - 3.2) использование классификаторов стратегий усвоения.
4. Средства опосредованного управления:
- 4.1) модели знаний;
 - 4.2) правила;
 - 4.3) наглядные примеры, обеспечивающие дедукцию правил.
5. Уровни планирования:
- 5.1) долгосрочных целей;
 - 5.2) текущих задач;
 - 5.3) жизненно важных задач.

Анализ результатов эксперимента – первый этап обучения (модуль 1, уровень А1)

Наблюдения проводились автором над различными группами учащихся: это студенты 1-го курса начального этапа обучения (модуль 1, уровень А1), а также студенты 2-го курса обучения. Все студенты были студентами технического профиля.

Рассмотрим результаты наблюдений над группой 1-го курса, которая первый год работала в режиме эксперимента с учебником Touchstone.

Наш эксперимент показал, что работа с материалом учебника и платформы Touchstone развивает автономию и независимость учащегося, поскольку потенциал этого учебного ресурса таков, что становится возможной качественная и независимая работа студента без вмешательства учителя. Это подтверждает тот факт, что к концу учебного года 70 % студентов в группе выполнили весь объем (100 %) работы с учебником на платформе. Инициатива в этой работе была проявлена ими

же. Они смогли продемонстрировать, что могут сами реализовывать работу самостоятельно, иногда даже опережая работу группы с учителем.

Итогом этих наблюдений является следующий вывод: работая с платформой Touchstone, т.е. в электронной интерактивной мультимедиа учебной среде, студент начального этапа обучения (английский изучает в течение полугода с нуля) может выполнять всю тренировочную работу по уроку¹ на платформе самостоятельно (т.е. без вмешательства или управления со стороны учителя) и демонстрирует хороший устойчивый результат при проверке качества этой работы (70...95 %) на материале текущих и итоговых тестов. Такое самостоятельное, инициативное выполнение учебной работы было, на наш взгляд, проявлением независимости. При этом необходимо отметить следующее: этот результат автономии был достигнут в условиях, когда у студентов было 4 ч английского в неделю, таким образом, у них был ресурс времени для самостоятельной работы.

Мы видим, что основное достижение, получаемое за счет этого феномена, в том, что тренировочную работу по уроку студент может выполнять на платформе как домашнюю. При этом для творческой и индивидуально-ориентированной коммуникативной работы с преподавателем освобождается большое количество аудиторного времени. Развитие качеств автономии и независимости, которые продемонстрировали наши студенты, позволяет считать, что открываются новые возможности повышения эффективности обучения языку через изменение модели работы учителя и организации обучения в целом:

1) становится возможным частичный отказ от управляемой учителем модели работы (Teacher-centered approach);

2) становится возможной другая, гибкая и индивидуально-ориентированная на студента модель работы учителя (Learner-centered approach), ориентированная на учащегося, его темп, проблемы усвоения, коммуникативные и другие творческие потребности;

3) прогнозируется переход к более независимой, полудистанционной и дистанционной формам обучения.

Как видится роль факторов учебной среды в формировании автономии учащихся?

В данном эксперименте в учебной среде имелись следующие факторы:

1) учебник и платформа Touchstone, обеспечивающие все формы контроля (итоговый, рубежный и диагностический), интегрирован-

¹ Дидактической единицей, в которой полностью раскрыта методическая проблема, в учебных материалах Touchstone является Unit, или урок.

ные в системе общеевропейской концепции обучения по всем видам речевой деятельности и требованиями к содержанию на начальном этапе обучения. Самоконтроль реализовывался, так как студенты постоянно работали парами, сложились микро-коллективы;

2) студенты занимались рефлексией над учебным процессом: они вели свои лингвистические портфели, накапливали в них сделанные работы, материалы по проектам (индивидуальным творческим заданиям), справочные материалы. В связи с продуктивностью учебной работы мы проводили обсуждения различных стратегий организации самостоятельной работы;

3) использовались все способы опосредованного управления: модели знаний типа mind maps, примеры из учебника для реализации дедукции правил;

4) в процессе работы присутствовали все типы планирования, которые мы реализовывали вместе, определяя сроки выполнения работ, сроки подготовки, долгосрочные цели (это более сложные задания) и текущие цели. Оговаривались и те виды работы, которые представляли особую жизненную ценность, например, подготовка тем «О себе», «Мой город» и другие, которые оформлялись в электронном виде и помещались в блоги на платформе.

Как фактор, обеспечивающий развитие автономии студентов, следует выделить наличие интерактивной платформы и вот почему:

1) материал платформы интерактивен и измеряет качество проделанной студентом работы;

2) материал платформы отражает все содержательные единицы изучаемого материала, при этом они не повторяются в абсолютно одинаковых контекстах, контексты слегка варьируются. Это создает эффект увеличения объемов прочитываемой студентом новой информации, что полезно. Объемы обрабатываемой информации студентом увеличиваются по сравнению с работой только с одним учебником;

3) работа с платформой обеспечивает погружение в абсолютно аутентичную ситуацию англоязычного обучения английскому языку с уникальными свойствами виртуальной наглядности, где виртуальная учебная лаборатория студента вся озвучена, визуально подкреплена образами, текстами, многочисленными примерами, схемами и анимацией;

4) эффект качественного обучения создается за счет увеличения объема времени погружения с активным процессом обработки информации;

5) материал юнита Touchstone не перегружен информацией, он воспринимается как легкий. В противном случае, как отмечают теоретики, проявлений автономии или независимости может и не последовать;

б) тексты учебника работают как порождающий креативность материал: они написаны с учетом актуальности для современной жизни, типичности сценариев, учета возрастной психологии;

7) тексты юнитов отражают современное разговорное аутентичное употребление английского языка, что обеспечивает большую степень их воспринимаемости учащимися, они ценят точность, идиоматичность выражения, адекватность выбора конкретной ситуации. Это работает для построения текстов лучшего качества.

Решение проблемных задач – второй этап эксперимента со студентами технического профиля 2-го курса (уровень А2)

Эта группа учащихся не входила в состав тех, кто работал с учебником Touchstone. Они занимались по другой программе, но участвовали в эксперименте с моделями знаний. О каких моделях знаний идет речь?

На протяжении уже нескольких десятилетий в разных научных направлениях (прикладной и когнитивной лингвистике, лексикографии, автоматической обработке текста, инженерии знаний, прикладной математике и др.) растет интерес к методам работы с текстовой информацией. Сформировался подход, назовем его концептуальным, построенный на приоритете схемы иерархической концептуальной модели фреймового типа, универсально применимой к моделированию разных видов деятельности и предметных областей. Средством формализации в такой модели является естественный язык, а материалом – концепты, внутренняя форма которых подвергается структурной обработке для выявления смысловой структуры и в конечном итоге когнитивной карты – точного отображения содержания предметной области¹.

В результате этой работы сформировалось представление о том, что полное знание предметной области может быть передано с помощью такой модели (здесь «фреймовой модели представления знаний» (ФМПЗ)).

Моделирование учебного или другого материала с помощью ФМПЗ позволяет уменьшать в объеме информацию, делать зримой и операбельной крупную проблемную задачу. При наличии разрабо-

¹ Например, в области лексикографии и когнитивной лингвистики констатировано, что целостное научное знание о конкретной области может быть дано в виде системы объектов и отношений, объективированной в виде понятийной модели фреймового типа. Такая модель в слотах содержит ассоциативно связанные единицы словаря (терминосистемы) данной области, которые могут быть точно исчислены [3].