

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ – ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИДЕЙ
ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ СФЕРУ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**
**GLOBALIZATION – DEVELOPMENT PROCESS OF FUNDAMENTAL IDEAS
OF THE EUROPEAN EDUCATION THROUGH THE FIELD OF LANGUAGE TRAINING**

Крюкова О.П.

Профессор кафедры РИЯЛ МИСиС, доктор филологических наук

E-mail: krukova-op@yandex.ru

Kryukova O.P.

Professor - chair of Russian and foreign languages and literature

(Moscow institute of a steel and alloys)

Doctor of science (Philology)

Аннотация. В статье характеризуется новая европейская образовательная парадигма в контексте проблем, условий и эффективных способов ее переноса в Россию в сферу массового обучения английского языка. Анализируется возможность и продуктивность глобализационного переноса в нашу систему передовых педагогических европейских подходов. Подчеркивается, что для решения новой проблемы обучения английскому как второму языку академического общения, а не иностранному языку, требуется творческий перенос на основе инновационных образовательных технологий, вместе с учебниками, и европейских стандартов и системы обучения.

Annotation. Article characterized the new European educational paradigm in a context of problems, conditions and effective ways of its transfer over to Russia in the field of mass training of English language. Possibility and efficiency of globalization transfer to our system of the advanced European pedagogical approaches is analyzed. It is underlined that for the solving of a new problem of training English as a second language of the academic dialogue, instead of a foreign language, creative transfer is required on the basis of innovative educational technologies, together with textbooks, European standards and education system.

Ключевые слова: обучение английскому языку, глобализация, мировое образовательное пространство.

Keywords: english language training, globalization, world education space.

В настоящее время требует пристального внимания педагогического сообщества происходящая в России бурная революция в сфере обучения английскому языку (далее АЯ). Она с неизбежностью сопровождается интегративный процесс вхождения России в мировое образовательное пространство, в котором страна остро нуждается в международном языке – посреднике. И этим языком, совершенно очевидно, должен стать английский.

Последствиями происходящего являются: в социальной практике изменение статуса АЯ с иностранного на второй язык и новые более высокие требования к уровню и масштабам его использования, а в профессиональной практике педагогов – кардинальные изменения в методах обучения как самого английского, так и педагогического подхода и метода в широком его понимании в других дисциплинах. Возникают новые проблемы, решению которых мог бы способствовать глобализационный перенос в нашу систему передовых педагогических европейских подходов. Последние как раз и были разработаны в течение последних десятилетий для решения аналогичных задач в условиях объединения Европы. Возможно ли это для нас? Насколько продуктивно это для нас?

За последнее десятилетие в России развивается дополнительная система обучения английскому языку, внедряющая европейские образовательные программы, учебники, нормативы к подготовке, как преподавателей, так и учащихся, экзаменующая и сертифицирующая в соответствии с между-

народными требованиями. Эта система реализуется в деятельности общественных организаций (Британского Совета), частных лицеев, курсов и центров, методических консультационных кабинетов ведущих Британских издательств, распространяющих свою продукцию в России. Она востребована в среде наших преподавателей английского языка как возможность приобщения к европейским стандартам качества обучения, которые сегодня являются ключом к решению проблемы реализации интеграции России в европейское и мировое образовательное пространство.

Отношение к проблеме внедрения у нас этой системы на официальном уровне пока четко не сформулировано, хотя вектор развития нашей образовательной системы показывает, что проблема эта остро актуальна. В новых условиях интеграции России в мировое культурное и экономическое пространство, когда нашим студентам и выпускникам школ предоставляется все больше возможностей получать образование за рубежом, обеспечивается возможность академической мобильности, а профессорам – возможность участия в международных проектах. Когда ведущие вузы страны получают статус НИУ (НИТУ)¹ и планируют реализовывать программы обучения глобально, становится очевидным условие, которое должно быть выполнено a priori, чтобы эти возможности могли реализоваться. Это высокий уровень знаний английского языка, способный обеспечивать его использование как средства обучения и как средства общения в академической, научной и профессиональной среде, уровень гораздо выше, чем до сих пор требовалось у нас в системе массового обучения и образования, где английский язык традиционно изучался для узких целей учебного общения как иностранный.

Налицо серьезный сдвиг в требованиях в сторону их усложнения, который является, на наш взгляд, и сдвигом в статусе английского языка в нашей стране с иностранного на второй². Попытки в массовом обучении, даже сочетаемые с использованием иностранных учебников, ничего не меняют в системе традиционного подхода к обучению английскому языку, как показывает практика, кардинально проблему не решают.

Новая европейская образовательная парадигма

Исторически реформирование системы преподавания языков началось в Европе на этапе формирования Общего рынка (70-е годы XX века), когда стало очевидно, что снятие границ не приведет сразу к развитию бизнеса: люди в массе не владеют иностранными языками и не имеют эффективного средства общения. Тогда и стала складываться новая система языкового образования, которая сообщила финансировалась европейскими странами. Она реализовывалась под эгидой европейского парламента и европейского совета как масштабная система научно-исследовательских проектов и мероприятий по внедрению их результатов в общеевропейскую образовательную практику.

В результате работы, в которую были вовлечены ведущие научные коллективы Европы, была создана новая педагогическая парадигма, теория и практика языкового образования, основными приоритетами и ценностями которой стали:

¹ Национальный исследовательский университет (НИУ) - реальное воплощение нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и новой институциональной формы организации научной и образовательной деятельности, призванной взять на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологического сектора российской экономики.

Основной задачей государственной поддержки института НИУ является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию в Российской Федерации высоких технологий. <http://mon.gov.ru/pro/niu/> ПРОЕКТЫ / НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ

² Термин «английский язык как второй» требует существенного уточнения. Как указывается в трудах ученых по проблеме культурно-языковой контактологии (об этом см. работы В. Kachru, E. Naugen, В.А. Аврорин, Bickerton D., З.Г. Прошина. и др.), классификация английских языков должна включать два подвида, характеризующихся как «второй». Это английский как второй, функционирующий в англоязычной среде, где он родной в данной языковой среде, но второй для иммигрантов, живущих в этом социуме, или же английский как второй в среде иноязычной (например, официальный язык в Индии). Английский как второй язык в иноязычной среде, как отмечают ученые, сосуществует с другими языками социума и делит с ними функции, тогда как в случае «английский как иностранный» он явно уступает родному языку и имеет очень ограниченные функции.

1. Педагогическая идея воспитания способного к самоусовершенствованию и саморазвитию «автономного» учащегося;
2. Коммуникативный подход и метод преодоления языковых и культурных барьеров в обучении языкам;
3. Функционально – ориентированная на цели творчества справочная, словарная база обучения языку;
4. Общевропейская технология единого управления развитием науки в образовательной и культурной сфере³.

Данные понятия, по нашему мнению, и определяют суть и основное содержание европейской образовательной парадигмы, а их заимствование делает возможным результативный перенос в практику обучения всей системы.

Рассмотрим каждый из пунктов более подробно.

1. Идея «автономии» учащегося

Автономия учащегося (learner's autonomy означает его субъектную, инициативную и определяющую роль. Понятие «автономия учащегося» родилось в сфере обучения языку⁴. Сама идея возникла, прежде всего, из понимания громадной сложности проблемы овладения языком и зависимости ее решения от изменения психологии учащегося и формирования самостоятельной личности как основной предпосылки.

Внедрение понятия «автономия» в педагогический тезаурус⁵ дало толчок развитию целого спектра направлений не только в европейской, но и мировой педагогической науке и практике. Автономию или самостоятельность стали связывать с развитием творчества, самоорганизации, методической компетенции, ответственности. Вот несколько примеров.

В американской научной педагогической школе автономия стала трактоваться как идея, противостоящая узким рамкам классного обучения, продуктивная для развития таких качеств личности как творческая выдумка, воля, инициатива. В аспекте поведения автономия базируется на кооперировании работы самих учащихся (они помогают друг другу, обучают друг друга – так называемое обучение с помощью старших – peer teaching)⁶. И разработанная там шкала самостоятельности (13 уровней от K13) – система опор проявляется по мере повышения академических успехов и открывает новые возможности в автономии. Как показала практика и научные исследования на американском опыте, развитие самостоятельности учащихся, проводимое в средней и старшей школе, является надежной гарантией успеха в обучении в вузе.

В британской педагогической школе реализация идеи автономного учащегося предполагает передачу ему методических знаний. Следствием этой философии является принцип обучения учащегося методам организации самостоятельной работы над языковым материалом, формирование методической компетенции учащегося учить других, выполняя функции тренера. Появляются новые учебники – самоучители, но не только языку, а и способам организации самостоятельной работы – Learning to learn, трактуемой как подготовка учащихся – тренеров других учащихся [14].

Самостоятельный учащийся нуждается в теоретических и методических знаниях в системе отношений, где педагог – слуга, обеспечивающий инициативную деятельность учащегося. В резуль-

³ Последний фактор нами упоминается, но в статье, в силу его объема, не анализируется. ⁴ Понятие предложено в работе Холека [15].

⁵ Неправильно было бы утверждать, что до указанного периода таких или сходных идей в педагогике Запада не существовало вообще. Они были, мы лишь подчеркиваем, что дало их возрождение под эгидой нового понятия, другого научного направления (дидактика обучения языкам) и на новом витке времени.

⁶ Взаимообучение – система обучения, при которой учащиеся помогают друг другу и обучаются сами в этом процессе. См. работу Goodland, S. and B. Hirst, Peer Tutoring: A Guide to learning by teaching. 1989, London: Kogan Page Limited. 184.

Взаимообучение использует разновозрастные схемы в сочетании учащихся, но в любом случае учитель – профессионал организует эту деятельность среди непрофессионалов, которые, становясь тьюторами, стараются удовлетворить образовательные потребности своих подопечных. Об этом см. на сайте http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/peer_teaching.html

тате развития этих идей получил обоснование педагогический подход “Learner – centered approach” или «Подход с ведущей ролью учащегося», где ученик является субъектом учебной деятельности, наряду с преподавателем.

Основу для самоорганизации и автономии ученика в коммуникативном подходе составляют материалы Общей Европейской концепции обучения, изучения, оценки (CEFR) [7], которые содержат уровневые шкалы и дескрипторы для самостоятельного определения уровня сформированности навыка по всем видам речевой деятельности в прогрессии от начального до высоко продвинутого уровня обучения. Это главный и общеизвестный вклад в теорию методики обучения языку, обеспечивающий во многом реализацию идеи самостоятельного ученика, поскольку эти идеи работают и на самооценку, и, посредством этого, на мотивацию.

Наиболее известные определения понятия «автономия» позволяют увидеть спектр его значений в связи с идеей ответственности учащегося:

- Автономия – способность учащегося брать на себя ответственность за свою часть самостоятельной работы (Г. Холек) [15];
- Автономия – проблема отношения учащегося к процессу и содержанию самостоятельной работы (Д. Литл);
- Автономия – ситуация, в которой учащийся полностью несет ответственность за все принимаемые им решения (Л. Дикинсон) [13];
- Автономия – признание прав учащихся в образовательных системах (Ф. Бенсон).

Что же практически дала обновленная система образования автономному ученику на Западе? Прежде всего, учащийся получил развитую систему обеспечения самостоятельной творческой и ответственной работы, включающую:

- методическую систему уровней обучения и систему самооценки относительно данных уровней (CEFR);
- учебные пособия для подготовки ученика как методиста-тренера, способного к самоорганизации и обучению других учеников;
- большое количество новых учебников, предназначенных для самостоятельной работы и построенных на философии коммуникативного подхода и метода;
- справочную литературу, написанную в равной мере, как для педагога, так и для ученика⁷.

Можно утверждать, что идея автономии учащегося базируется сегодня не только на изменении его психологии в плане усиления ответственности, но и на масштабе разработанности учебной среды, ее повышенном качестве наглядности, разветвленности тематики, доступности метаязыка, в научном плане степенью исследованности этой проблемы педагогами. Ф. Бенсон выделяет около 20 параметров для определения понятия «автономия». Он подчеркивает, что автономия – это способность контролировать свой процесс познания (составлять план), содержания обучения (уметь выбирать), когнитивный процесс (анализировать новую информацию) [11].

В какой мере можно осуществить перенос в собственную практику идеи автономии учащегося?

В нашей образовательной системе ведутся эксперименты по развитию самостоятельного целеполагающего самоорганизующегося учащегося⁸, эксперименты по развитию взаимообучения учащихся, которые можно трактовать как аналогичные европейским и американским в области автономии.

Совершенно очевидно, перенос европейской трактовки понятия «автономия ученика» был бы продуктивен для нашей системы обучения языку, поскольку обеспечил бы перенос ответственности за результат на ученика, что помогло бы сделать ученика более активным и результативным. Без изменения личности учащегося проблему обучения языку как второму не решить.

⁷ Распространение эта тенденция получила также и в программном обеспечении, разработанном для обеспечения языковой тренировки в автоматизированном режиме – пакет программ М. и Дж. Хиггинс [15]. В этих программах были созданы редакторские \ авторские режимы, как для учителя, так и для ученика.

⁸ Сведения об этом подходе можно найти, например, в журнале «Народное образование», который публикуется под ред. А.М. Кушнира.

Но при этом надо учитывать и следующее. Поскольку автономная результативность обеспечивается не только самим учеником, но и всей системой обучения (ее теоретической, методической, справочно-информационной базами, их доступностью для учащегося, возможностью самооценки и самоуправления), то потребуются переносить и дорабатывать всю систему обеспечения автономии ученика в сочетании с перевоспитанием самого учащегося, и, кроме того, расширять идею автономии.

К широкому перечню европейских трактовок можно добавить следующее. Качество самостоятельной работы учащегося зависит от того, насколько в учебной среде открыто представлены знания о предмете, его структуре, содержании и способах решения проблемных задач. Таким образом создается тип учебной среды, который в отечественных научных представлениях называется «ООД 3» – «ориентировочная основа деятельности тип 3», выделенная и описанная П.Я. Гальпериным, который показал, что при наличии такой среды, учащийся, работающий в ней, получает максимальный результат в усвоении, он управляется знаниями⁹.

В исследованиях автора данной статьи эти идеи нашли свое развитие в том, что был определен тип модели знаний, который обеспечивает самостоятельную работу и может ею управлять, также разработан пример подобной модели в обучении языку. Это фреймвые модели знаний или далее ФМПЗ, обеспечивающие компактное, логически связанное иерархическое представление в виде древовидных структур – семантических сетей, доступное учащемуся в режиме самостоятельной работы [2].

Работа в этом направлении показала¹⁰, что управление знаниями самостоятельной работой учащегося возможно, если модель знаний на входе строится с включением семантических категорий, что само по себе позволяет ее трактовать самому учащемуся для решения задачи с привлечением категорий общечеловеческого (базового языкового, прагматического, здравого смысла, этики) знания. С помощью модели выводится, поскольку эта модель вероятностная, знание специфическое – профессиональное, речевое социо-коммуникативное, а также и лингвистическое. На основе этой идеи была разработана технология обучения, которая более детально описана далее.

Таким образом, видится целесообразным добавить к европейскому подходу еще одно определение автономии как способ обучения через управление знаниями самостоятельной работой учащегося, выраженными с помощью ФМПЗ.

2. Коммуникативный подход

Рассмотрим другую базовую для переноса общеевропейской системы в нашу практику категорию – CLT – communicative language teaching или коммуникативный подход к обучению языку.

Стратегией CLT является организация активного взаимодействия в процессе обучения или обучение общению через реализацию самого общения.

Развитие коммуникативного метода продемонстрировало его эффективность в направлении Task-based instruction, где учащиеся изучают язык в процессе изучения практических задач общения, так

⁹ Вот что пишет Н.Ф. Талызина в работе «Теория планомерного формирования умственных действий сегодня» <http://www.hr-portal.ru/article/teoriya-planomernogo-formirovaniya-umstvennykh-deistvii-segodnya>:

«Прежде всего, был сделан переход к изучению формирования сложных видов познавательной и производственной деятельности. При этом особое внимание уделялось формированию по третьему типу. Оказалось, что третий тип ООД требует изменения в построении самих предметных знаний: выделения в них “основных единиц материала” и законов, правил их сочетания. Ориентировка на такого типа знания делает действия независимыми от частных особенностей материала, позволяет учащемуся свободно переносить их на другие области знания, имеющие дело с данным материалом. Фактически эти исследования и приблизили нас к пониманию психологических механизмов способностей, открыли путь целенаправленному, планомерному и гарантированному формированию близких к ним умений (подчеркнуто мной. ОК) Поскольку данная теория позволяет *управлять* процессом усвоения, предусматривать отклонения в этом процессе и своевременно ликвидировать их, оказалось возможным значительно повысить возрастные возможности усвоения научных знаний, а тем самым изменить и ход интеллектуального развития детей».

¹⁰ Автор данной статьи занимается отдельным направлением автономии, которое в европейской практике получило название “Learning management” (термин использован в работах Ф. Бенсона) – «управление самостоятельной работой учащегося», или более точно в нашем понимании “Knowledge learning management” – управление знаниями самостоятельной работой учащегося.

называемых Authentic tasks, отражающих их коммуникативные потребности в типовых ситуациях, т.е. в условиях максимально приближенных и к реальной действительности, и к их коммуникативным потребностям в этой действительности, так называемых “language needs”.

Эффективность обучения оценивается как умение общаться в этих же, избранных и изученных ситуациях – “can – do statements” или «что я умею делать в языке». Идея обучения с использованием в качестве материала «Authentic tasks» получила обоснование и развитие как в сфере обучения иностранному языку для общих целей или LGP (Language for General Purposes), так и в обучении языку для целей специальных или LSP (Language for Special Purposes). В результате в коммуникативном подходе получил обоснование способ разработки курсов, построенный на выявлении аутентичных задач, их детальном и точном языковом отображении в учебном материале и построении системы заданий на этом материале, максимально приближенных к реальной ситуации.

Продолжением развития этих же идей в коммуникативном подходе стал также способ написания программ, так называемый категориально-функциональный способ, где под категорией понимается имя контекста, ситуации, а под функцией – цель общения в ситуации. Таким образом, трактовка коммуникативного метода через призму модели изучаемой ситуации показала возможность более точной трактовки коммуникативного подхода как модели коммуникации, отображающей реальную картину коммуникативной ситуации и аутентичных задач в ней. Результатом и целью обучения является овладение формами речи в социально – обусловленной коммуникации.

Для европейской и мировой практики обучения АЯ разработано большое количество учебников, построенных на философии CLT. И они также широко внедрены в нашу практику преподавания английского языка. Вместе с тем следует признать, что оценка эффективности CLT и его учебников в нашей практике невозможна как однозначно позитивная. И вот почему. Практика показывает, что эти учебники сами по себе, т.е. без других источников информации, не работают. Наши преподаватели вынуждены адаптировать их к нашей специфике.

Почему? Глубинными причинами является то, что разработчики учебников CLT ставят целью имитацию ситуации в учебном материале и разучивание языкового материала, эксплицирующего коммуникативную ситуацию. Имитация не может не быть связана с разучиванием, реализуемым через зубрежку. Это drill, он тоже нужен. Но они не ставят целью параллельное развитие аналитических способностей учащегося, или возможность их применения, если эти способности уже высоко развиты. Фактически в учебниках CLT отсутствует аналитизм в обучении переводу¹¹, грамматике, а также и других аспектов языковой системы.

Каковы последствия такого перекоса? Доминанта имитативности, а не аналитизма в условиях больших системных различий русского и английского языков как языков синтетического и аналитического типа, которые не поняты и не проработаны, и приводит к тем отрицательным эффектам, которые заставляют критиковать данный подход в тех случаях, когда он берется как единственный и выполняется догматически. Представляется необходимым при внедрении CLT и учебников CLT отвечать на вопросы следующего характера:

- как формируется лингвистическая компетенция в условиях отсутствия системно – представленных лингвистических знаний в них,
- как осуществляется привязка к грамматическим знаниям, если они не даются как система, а только как добавление к ситуативному подходу,
- как работа ученика связана с изучением не только частотного пласта лексики, который в англоязычных учебниках надежно эксплицируется и встраивается в учебный материал, но с лексикой, составляющей языковую картину мира, которая, по другому, организована и представлена в самих же европейских справочниках, таких, например, как Threshold Level.

Преподаватели Запада (Европы), очевидно, также сталкиваются с подобными проблемами, иначе не было бы тех Центров самостоятельной работы учащихся, ими же созданных, о которых речь шла

¹¹ Перевод как вид речевой деятельности в учебниках CLT отсутствует вообще.

выше. Ни грамматику, ни лексику там не отменяли. И громадное внимание, которое Европа уделяет формированию лингвистической компетенции, становится очевидным в тех инструментах, которые определяют системность представлений учителя о языковом материале, а это информационно – справочные материалы, т.е. база обучения языку. Перейдем к ней.

3. Информационная справочная база обучения языкам

В Европейской системе обучения иностранным языкам большое внимание было уделено разработке новой идеи информационной базы для обеспечения работы преподавателя инструментарием разработки учебных программ, курсов¹². Та громадная систематизирующая и нормирующая роль, которую играют европейские справочники как системы лингвистических и коммуникативных знаний, становится ясной из дальнейшего изложения, где выделены результаты использования этой базы:

1. Работа Threshold Level 1975, и быстро последующая за ней, ее французский аналог Niveau Seuil 1976 послужили прототипами для последующей разработки справочников и для других языков.

2. Они продолжают играть значительную роль как инструменты в написании языковых национальных программ.

3. Они также способствуют в написании более мотивированных учебников, облегчают разработку более реалистичных и прозрачных систем оценок.

4. Некоторые из инструментов, разработанных Советом Европы, сыграли решающую роль в обучении «иностранных языков», развивая методологические инновации и новые подходы к написанию программ.

5. Они сделали более эффективными новые подходы к обучению различных социальных групп, с учетом их языковых потребностей, и разработкой их коммуникативного «порога».

На основании CEFR и справочных материалов Threshold level, которые были взяты за основу, в дальнейшем (2005 год) были разработаны дескрипторы для описания национальных и региональных языков. Их задачей является быть инструментарием для описания с учетом специфики конкретных языков [9].

Следующее положение характеризует структурный подход к разработке авторами самих справочных материалов. Он важен для понимания того, с помощью каких принципов и моделей языковая система описана¹³:

«Для каждого уровня описания должна быть четко выверенная **иерархическая соотнесенность** в **классификации**: категории дискурса и грамматические категории, категории дискурса и языковые функции типа «пригласить» и др., а также, например, тематики типа «отдых», грамматические классификации и **классификации метапонятий** (general notions). Целью такой классификации является обеспечение **поиска и извлечения** материала. При этом демонстрируется **взаимосвязанность** различных классификаций, и система ссылок делает возможным поиск в различных классификациях и одновременный поиск в нескольких».

Не только само описание принципов организации справочных материалов, но и их анализ показывают, что они написаны с использованием фреймового метода организации информации, что важно для их эффективного использования в человеко-машинной среде, поскольку этим достигается учет преимуществ такого типа структурной обработки для обработки информации, как психикой человека, так и машинным интеллектом¹⁴. Автор данной статьи исследовала их с вышеуказанных точек зрения, наряду с другими научными подходами в обработке информации для учебных целей. На основе этих исследований был разработан ряд гипотез о новой технологии обучения. Переходим к рассмотрению основных положений этой технологии.

¹² Далее идет текст, который написан нами с использованием материалов с сайта Европейского Совета. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

¹³ Выделения в цитате сделаны автором статьи.

¹⁴ ФМПЗ одновременно является и методом анализа концептов путем их деления, концептуальным моделированием, а концепты, т.е. их внутренняя семантическая структура и дают представление о языке мозга, по выражению Кубряковой Е.С.

4. Новая технология?

В 1998 году автором данной статьи была защищена докторская диссертация¹⁵ и написана монография на тему «Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде» [2]. К этому времени уже были сформулированы основные идеи реформирования европейского языкового образования. И данная работа имела целью разработку интегрированной лингво-дидактической технологии для самостоятельной (автономной) работы учащегося, технологии автоматизированной. Она во многом базировалась на европейских идеях и представлениях, европейских программных продуктах¹⁶, в сочетании с отечественными научными идеями из области информатики и компьютерного обучения по проблемам представления знаний и управления знаниями [1;3;4, С. 282–284; 5, С. 283; 6]. В этой связи уже тогда в данный подход была заложена идея, которая сегодня в теории автономного ученика называется «Learning management» – управление самостоятельной работой учащегося. Реализация этой идеи предполагалась посредством знаний, излагаемых или представляемых отдельно от преподавателя в виде нелинейных когнитивных фреймовых моделей, компактных, наглядных и в терминах «естественных» языковых понятий, несущих в себе информацию о структуре изучаемого объекта, способах решения его задач, а также лексическом материале, наполнении слотов модели. Предполагалось, что эти модели будут доступны учащемуся в режиме самостоятельной работы.

Эта идея (модель знаний) была реализована на материале грамматики английского языка для начального этапа обучения и зависимой лексики. Этот эксперимент показал автору, что необходимо раскрыть проблему, которая за ним стоит, т.е. новый подход и метод обучения, новую технологию, и, таким образом, были выдвинуты, в какой-то степени гипотетически:

- *тип обучения* – «дистантное обучение», автономное обучение, где управление самостоятельной работой сознательно и целенаправленно передается учащемуся, управляемому интеллектуальными, но простыми и наглядными фреймовыми моделями знаний;

- *технология обучения* – интегрированная лингво-дидактическая технология (ИЛДТ).

Далее приводим перечень основных понятий и их определения:

- «дистантное обучение» – разновидность автономного обучения предметной дисциплине как процесс управления учебно-практической самостоятельной работой учащегося с помощью открытой логико-лингвистической (фреймовой) модели знаний, обеспечивающий формирование внутренних представлений и речевых стереотипов и их производных внешних социальных форм коммуникации в конкретном поле проблемных задач;

- «фреймовая модель представления знаний» – вероятностная нелинейная концептуальная логико-лингвистическая модель знаний (аналог «концептуальное проектирование»), компактно и наглядно (семантически) эксплицирующая возможности внутреннего деления системы входящих в модель понятий и делающая таким образом одномоментно видимыми и операбельными для учащегося все возможности решения задач определенного типа. ФМПЗ обладает дидактическими и психолингвистическими свойствами компрессии и декомпрессии больших объемов информации, и поэтому может использоваться для панорамного просмотра и оперирования логически и ассоциативно-связанными языковыми ресурсами в процессе решения учащимся задач высокой сложности, превышающих уровень его знаний и психических ограничений памяти, как обеспечение и коррекция дефицита памяти учащегося;

- «интегрированная – лингводидактическая технология» – [ИЛДТ]. *Основная идея* ИЛДТ: язык и мышление имеют в науке доказанную непосредственную связь, возможна технология автономного

¹⁵ Крюкова О.П. «Интегрированная лингво- дидактическая технология». Реферат на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальности 10.02.21 Структурная, прикладная и математическая лингвистика. М., 1998.

¹⁶ Использовался пакет программ проф. М. и Дж. Хиггинс.

обучения любым предметным дисциплинам через развитие речевой деятельности, на языковом материале, системно отражающем предмет и объект изучаемой предметной области, независимая от выбора языка и проблематики, где контроль и самоконтроль может осуществляться через статистическую и качественную (методами CEFR) лингводидактическую измеримость результата на языковом материале дискурса предметной области.

Модель учителя: Лингводидактическая технология – способ автономного обучения, построенный на взаимоинтеграции концептуальных моделей специальных и лингвистических знаний фреймового типа, используемых для структурной обработки дискурса путем ассоциативного извлечения из дискурса языкового материала .

Модель учащегося: Полученный таким образом языковой материал предметной области, становится предметом и объектом речевой учебной деятельности учащегося на избираемом языке общения, реализуемой в автономном обучении с компьютерной поддержкой.

Новизна и актуальность: Передача знаний предметной области через фильтры структур фреймового представления знаний о речевой деятельности и единицах языка и через имитацию ментальных процессов речевой предметной деятельности, дает возможность:

- адекватного системного и ускоренного усвоения знаний самого предмета и изучаемого (возможно иностранного) языка,
- объективного прозрачного ручного и автоматического измерения результата в языковых единицах, структурах и моделях.

В течение последующих лет автор продолжала проверять гипотезу на практике, экспериментировать с использованием данного подхода, исследовать воспринимаемость данного подхода, способы его внедрения в практику с различными категориями учащихся – студентами - лингвистами, начинающими учащимися по английскому языку – студентами технического вуза.

Исследования проблемы автономии учащегося, проведенные автором, на основе выдвижения идеи обеспечения и управления самостоятельной работой учащегося с помощью фреймовой модели знаний, а также эксперименты в практике преподавания подтвердили ее дидактическую ценность и показали пути ее практической реализации в практике преподавания английского языка и других предметных дисциплин с использованием английского языка как средства передачи информации.

Фреймовая модель знаний (ФМПЗ), по нашим данным, в дистантном обучении выполняет ряд важнейших управляющих функций относительно процессов обработки (восприятия), хранения (запоминания) и передачи (коммуникации) информации:

- ФМПЗ, предъявляемая на этапе введения новой информации, формирует рациональную ориентировочную основу мыслительной деятельности по анализу смысла текста, определяя концептуальные границы и фильтры восприятия информации и этим сужая и очищая воспринимаемое от различных «шумов» избыточности;

- ФМПЗ служит интеллектуальным логико-лингвистическим средством экспликации структуры деятельности по решению задачи и просмотру языковых средств, необходимых для ее вербализации. Тем самым ФМПЗ эксплицирует сами средства как дидактические целевые единицы. Этот фактор влияет на качество организации тренировки и решения лингвистических задач, делает возможной самоорганизацию учащегося и более эффективное разучивание и запоминание;

- ФМПЗ эффективно устанавливает общий способ видения и интерпретации сложных систем и явлений, что важно для обеспечения понимания в процессе коммуникации различных субъектов образовательной системы, групп или индивидуалов, работающих в дистанционном режиме.

Опора на ФМПЗ позволяет разрабатывать учебные материалы для самостоятельной работы: типы уроков – лабораторные практикумы для самостоятельной работы учащегося, проектировать тренировочные автоматизированные задания, разрабатывать тесты, писать программы.

Использование ФМПЗ в нашем подходе базируется на Европейских материалах – справочниках. И сочетание ФМПЗ с классификациями Threshold level реализуется как два элемента – нелинейная иерархическая модель и алгоритмическое представление типа «Если, то», показывающее связь между ними как логические операции над данными.

Опора на ФМПЗ позволяет разрабатывать учебные материалы для самостоятельной работы, типы уроков – лабораторные практикумы для самостоятельной работы учащегося, проектировать тренировочные автоматизированные задания, разрабатывать тесты, писать программы.

Использование ФМПЗ в нашем подходе базируется на Европейских материалах – справочниках. И сочетание ФМПЗ с классификациями Threshold level реализуется как два элемента – нелинейную иерархическую модель и алгоритмическое представление типа «Если, то» показывающее связь между ними как логические операции над данными.

В приложении даются модели и примеры фреймовых представлений для организации лабораторных занятий – практикумов с управлением знаниями в процессе самостоятельной работы учащихся. (См. в Приложении рис. ФМПЗ – примеры моделирования грамматики английского языка для начального этапа обучения.)

Выводы

Глобализация как перенос на нашу почву идей реформирования языкового образования процесс, безусловно, позитивный, как и сам факт изменения статуса английского языка. Его позитивность проистекает из того, что мы увидели не только факторы развития образования в языковой сфере, но и общепедагогические и дидактические факторы, показывающие междисциплинарное значение европейских изменений и инноваций.

Более того, процесс глобализации, а, точнее, его продолжение, будут идти как позитивные, потому что в самой Европе продолжающийся процесс реформирования и развития образовательных и культурных ценностей давно перерос в инновационный процесс перехода к информационному обществу, где лингвистическая компонента не только сохраняется, но и приобретает ключевое значение в сочетании с информатикой и информатизацией, искусственным интеллектом, когнитивистикой¹⁷. И наше приобщение к этим процессам через обучения языкам и через лингвистические исследования поможет развивать аналогичные процессы у себя.

Информатизация в сочетании с педагогикой, лингвистикой и психологией должны помочь в повышении культурного и профессионального уровня человека через расширение его возможностей познания. Этому также должны способствовать наши критические оценки и творческое участие в глобализационных процессах.

К чему в конечном итоге глобализация может и должна привести? К повышению качества образования, которое скажется в проявлении определяющих это качество категорий: интеллект, доступность, глубина постижения мировой культуры и профессионального знания.

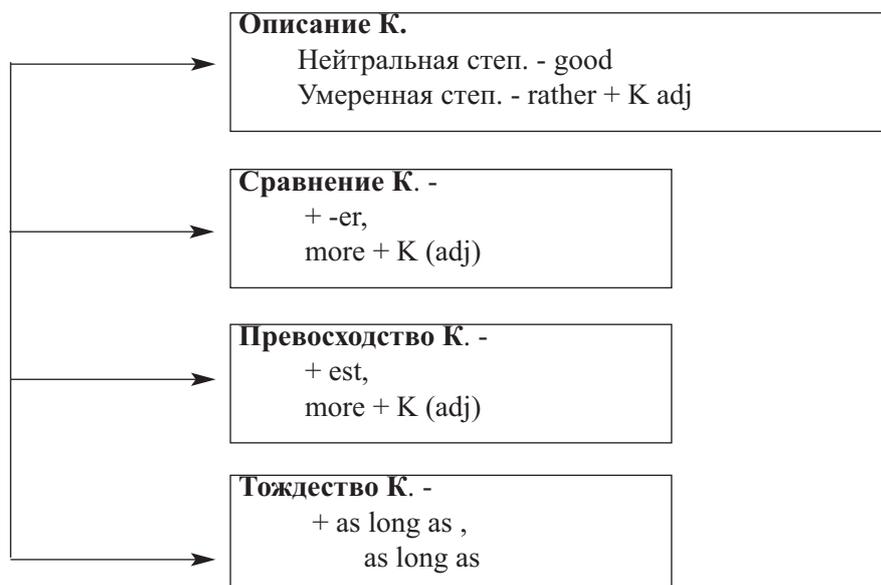
Литература:

1. Гаврилова Т.А., Червинская К.Р. Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем. М., 1992.
2. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. - М.: Логос. 1998. 126 с.
3. Лобанов Ю.И., Съедин В.В., Васильева Н.Л. и др. Представление знаний в АОС. - М.: НИИВШ, 1985. 40с. - (Обзор. информ. "Средства обучения в высш. и средн. спец. школе". Вып 4.).

¹⁷ Европейские научные, технологические, методические достижения становятся доступными у нас благодаря деятельности ведущих издательств мирового значения, представленных в России (Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman & Pearson и др.). Деятельность Европейского сообщества в развитии науки, культуры, образования в интересах информационного общества Европы отражены на сайтах (см. <http://cordis.europa.eu/fp7/ict/telearn-digicult> и др. / и в различных публикациях по проектам.

4. *Лобанов Ю.И.* Концептуальная модель процесса обучения // Компьютерная технология обучения. Киев: Наукова Думка, 1992. С. 282-284.
5. *Лобанов Ю.И.* Концептуальная модель учебных знаний . // Компьютерная технология обучения – Киев: Наукова Думка, 1992. С. 283.
6. *Поспелов Г.С.* Искусственный интеллект – основа новых информационных технологий. М.: Наука, 1988. 278с.
7. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» . Департамент по языковой политике. Страсбург. – Совет Европы , 2001, МГЛУ, 2005.
8. *Прошина З.Г.* Английский язык и культура народов Восточной Азии. Владивосток, Издательство Дальневосточного университета. 2001. 473с.
9. Уровневые дескрипторы для описания национальных и региональных языков. Справочник по написанию. Вариант 2. Ноябрь 2005. Совет Европы, отделение языковой политики, DG IV Страсбург. Language Policy Division www.coe.int/lang
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf
10. *Шушков Ю.В.* «Глобализация и антиглобализм в современном мире», реферат : http://portal2.awakening1.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=145
11. Benson Lecture Inpla[1] Phil Benson - Presentation Transcript<http://www.slideshare.net/Profa.LucileneFonseca/benson-lecture-inpla1-phil-benson>
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge. 2001.
13. *Dickinson L.* (1987) Self Instruction in Language Learning. Cambridge University press.
14. *Ellis G., Sinclair B.* (1989) Learning to learn English. A course in learner training. Cambridge University Press.
15. Holec, Henri. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon .
16. *Higgins J, Higgins M.* Language Learning Software for Eastern Europe // British Council. – 1990. – March. - 33p.

Рис. 1 Качества, свойства



Определение качества предметов

Человек	
— Возраст	age, old young aged...
— Внешность	short, blue-eyed ...
— Характер	cruel, kind, polite ...
Вещь	
— Форма	oval, square ...
— Размер	big, small ...
— Качество	good, bad ...
— Влажность	dry, damp ...
— Слышимость	loud, low, noisy ...
— Видимость	clear, dark ...
— Вкус	tasty ...
— Запах	smell ...
— Цвет	colour, green, red ...
— Доступность	accessible ...
— Материал	wool, metal ...
— Состояние	happy, sick ...
— Подлинность	real, fake ...
— Полнота	full, complete ...
— Ценность	expensive, cheap

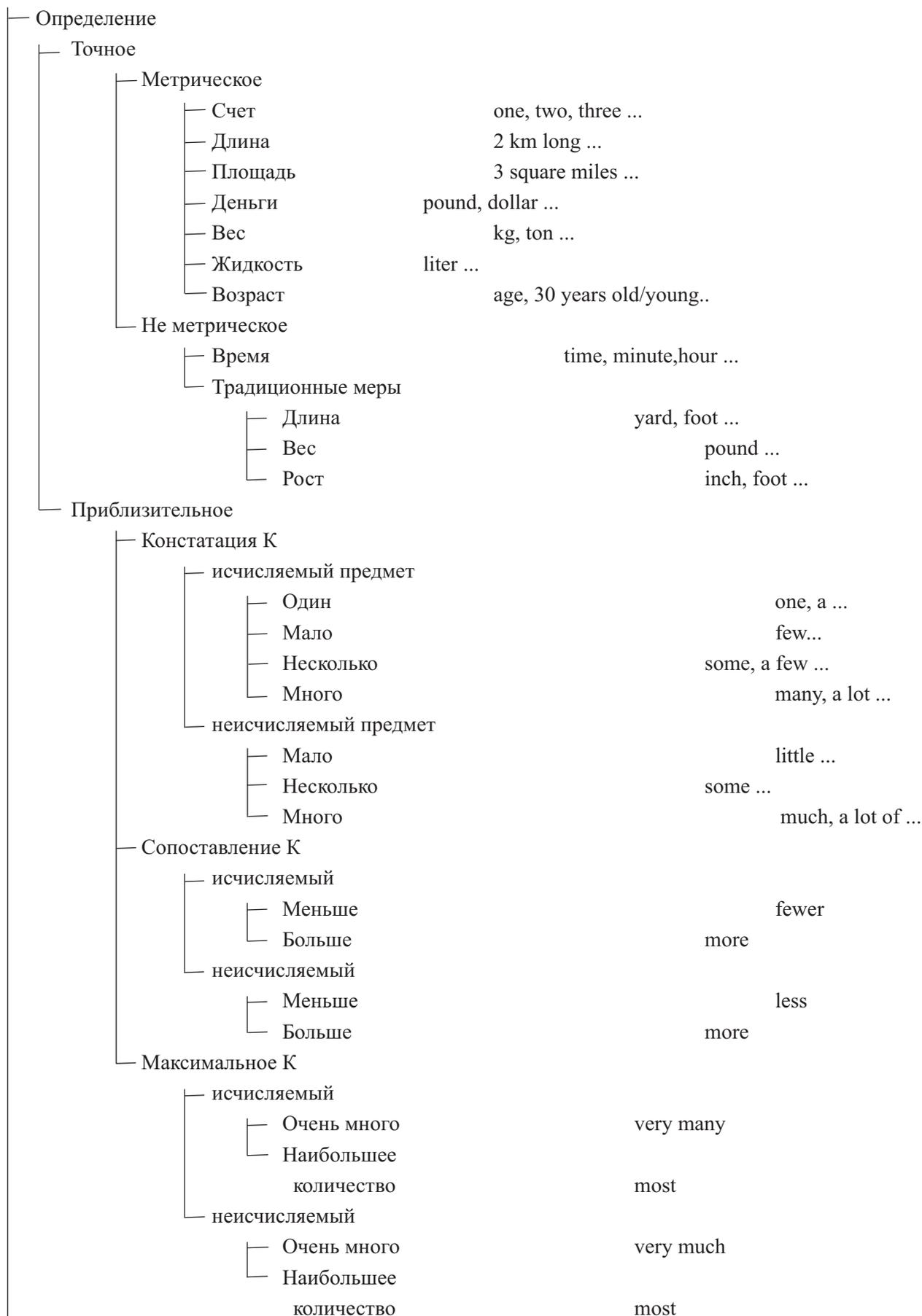
Правило конструирования словосочетания :

If K (adj) сравнение, размер, интенсив, then “much bigger”

If K (adj) сравнение, цвет , интенсив, then “much darker blue”

Приложение (продолжение)

Количество



Приложение (окончание)

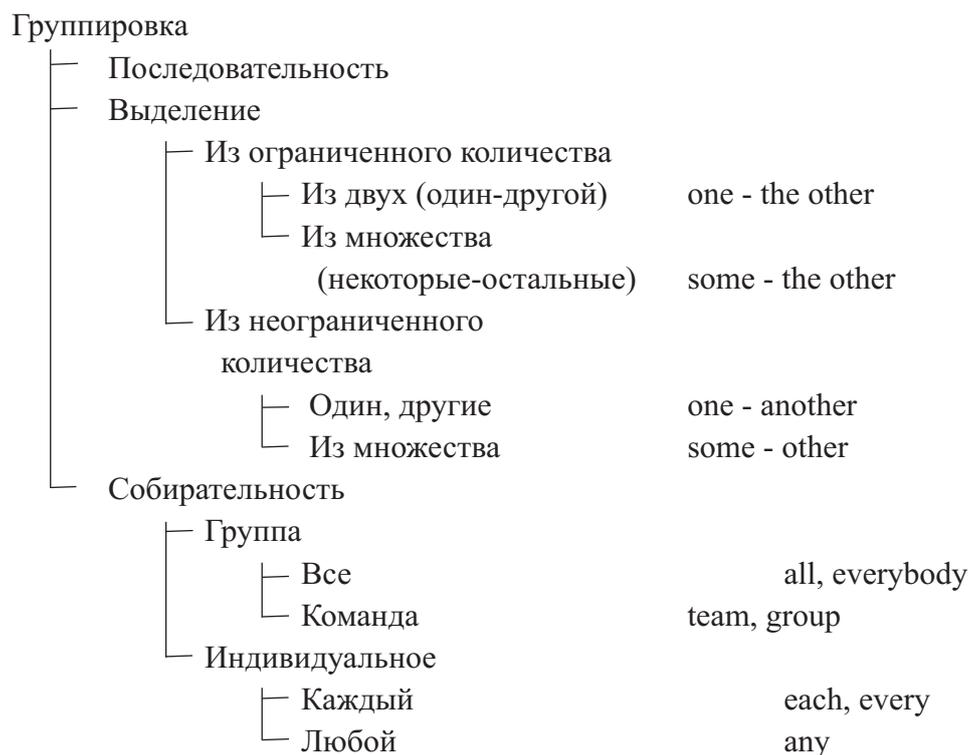


Рис. 2. Количество: концептосфера и слоты

