

УДК 372.881.1

ПРОИСХОЖДЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕГОЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Привалова Ю.В.

ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет», Таганрог, e-mail: privalovatyu@sfedu.ru

В статье рассматривается один из типов образовательной инновации – процессуально-ориентированная негосударственная, которая позволяет предоставить студентам возможность принять участие в дискуссии относительно целей, содержания, методов и форм оценивания своего собственного обучения. Целью данной статьи является попытка проследить историю появления процессуально-ориентированных негосударственных переговоров в образовательном процессе, рассмотреть эволюцию представлений о том, как должно происходить овладение языком в учебной аудитории. Проведен анализ происхождения процессуально-ориентированной негосударственной переговоров в учебной аудитории с точки зрения гуманистического, психологического, когнитивного, социокультурного подходов. Тем не менее, только в рамках коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам стало возможным в полной степени внедрить процессуально-ориентированные переговоры и исследовать влияние результатов переговоров на структуру и построение программ.

Ключевые слова: процессуально-ориентированные переговоры, процессуально-ориентированная учебная программа, студентоцентрированное обучение

ORIGIN OF CONCEPT OF PROCEDURAL NEGOTIATIONS IN EDUCATION

Privalova Y.V.

Southern Federal University, Taganrog, e-mail: privalovatyu@sfedu.ru

The article reviews procedural negotiation as one of the types of educational innovation, which gives the opportunity to involve students into discussion concerning goals, contents, methods and ways of evaluation of their own education. The aim of the article is to trace the history of appearance of procedural negotiations in the educational process, to study the evolution of ideas about the process of language acquisition in the classroom. The analysis of the origin of procedural negotiations is carried out from the point of view of humanistic, psychological, cognitive and socio-cultural approaches. Nevertheless, only communicative approach to second language education made it possible to fully implement procedural negotiations and research the influence of negotiation results on the structure of the syllabus.

Keywords: procedural negotiations, process syllabus, student-centered education

Многочисленные исследования процессов обучения в языковых группах указывают на то, что возможности студентов принять участие в дискуссии относительно целей, содержания, методов и форм обучения значительно ограничены. Традиционная система лишена студентоцентрированной направленности и предполагает единственную форму учебного взаимодействия: подражание, имитацию и следование образцу.

Процессуально-ориентированные переговоры, напротив, предполагают совместное решение преподавателя и каждого студента в группе относительно всех этапов образовательного процесса: кто и с кем будет работать; как будет проходить работа; с какими ресурсами; в течение какого времени; над какой темой или проблемой; с какой целью. Негосударственная является ключевым моментом «для учебных групп, который формирует процесс коллективного обучения, при котором каждый индивидуум является полноправным членом группы» [3, с. 126].

Непосредственное участие студентов в процессе обучения уходит своими корнями в эпоху Просвещения и классического либерализма. Одновременно Бертран Рассел в Европе и Джон Дьюи в США изучали

взаимосвязь между возникающим демократическим обществом и образовательными заведениями, которые могли бы привести к появлению таковых. Рассел рассматривал образование как способ утверждения ценностей над господством и уступчивостью, а самое главное, как средство развития мудрого и творческого гражданского населения в свободном обществе, чтобы таким образом вытеснить неравные и бесчеловечные особенности промышленной революции [14]. Джон Дьюи рассматривал гуманистическую концепцию образования в контексте того, что он видел реальной борьбой за подлинную демократию. Расширение корпоративных индустриальных сил представлялось ему как развитая форма феодальной и элитарной структур, которые классический либерализм пытался заменить. Он также рассматривал образование в XX веке как способ достижения свободы и независимости мышления и действий в рамках кооперации для достижения общих целей на благо большинства, а не плутократического меньшинства. Также он считал, что учебный процесс должен поощрять открытость, искреннее участие в нем и, самое главное, чувство ответственности за себя и общество в целом [7].

Неиссякаемый источник этих предложений в гуманистической концепции образования практически задохнулся от ужасных разногласий, возникших между интересами западных и коммунистических стран в период Второй мировой войны и последующей «холодной войны», впоследствии вышедших на поверхность и разделившихся на два разных направления теории и исследований. Первое появилось в работах психологов, которые утверждали, что взгляд на людей как на более активные компоненты в их собственном изучении позволяет делать больше, чем бихевиоризм. Второе направление, совпадающее с существенными культурными новшествами 1960-х гг., появилось в критических моделях западного образования у большого количества авторов. Эти потоки влияния затронули и предвосхитили существенные события в лингвистике, которые впоследствии должны были оказать влияние на исследования в области изучения иностранного языка, а также на языковую педагогику.

Карл Роджерс рассматривал преподавателей как людей, которые создают «психологический климат», в котором студенты могут брать на себя ответственность за контроль своего собственного процесса обучения [13]. Он приводил доводы в отношении уменьшения количества уделяемого внимания на содержание учебной деятельности в пользу открытия некоего пространства для студентов, чтобы дать им возможность разнообразить свои потребности в области процесса и опыта обучения, которые могли бы предоставить им появление жизненных ценностей. Такие «гуманистические» веяния царили в определенных новых направлениях обучения иностранному языку в 1970-х гг., в особенности в США.

Тем временем еще большее значение для происхождения процессуально-ориентированной негосударственной учебной аудиторией имели совпавшие с растущим движением за гражданские права более открытые критические взгляды на неравенство и спорное положение современного американского образования. Их требования школьной реформы были выражены с точки зрения насущной необходимости в более социально содержащих и явно демократических формах педагогики и учебных планов. Педагоги за пределами США, тем временем, расширяли этот спор. Иван Иллич утверждал, что традиционное обучение прошло без надежды на исправление не в последнюю очередь потому, что оно отвечало интересам власти и богатых в построении послушного гражданского общества-потребителя [10]. Как и Б. Рассел, И. Иллич говорил о необ-

ходимости возвращения к «народным ценностям» и определял их как вкоренившиеся в стремления общества, которые символизировали подлинную демократию.

Этот увеличивающийся рост числа идей и действий в 1960–1970-х гг. позже привел к важной работе в области образования в феминистском писании и в пределах того, что мы можем определить как постмодернистская перспектива. Именно в ее пределах начинают доминировать европейские ветви теории и исследований в области освободительных форм обучения, хотя работы североамериканских ученых, возможно, наиболее непосредственно изучают смысл обучения в целом. Авторы, повторяя некоторую критику ограничения образования в 1960-1970-х гг., разделяют мнение о том, что педагогика, основанная на искреннем и открытом диалоге между преподавателем и студентом, является решающим процессом, который характеризует освободительные методы образования. Эта заинтересованность в контрасте между освободительной и репрессивной педагогикой иллюстрирует европейские постмодернистские критические анализы современного общества, которые в большей степени происходят из изучения теории и исследований в этой области. Многими авторами была затронута особая переломная позиция в профессии преподавания языков, которая определяет принуждение и своего рода колонизацию посредством определенных методов образования. Конечно, постмодернистская критика того, что можно назвать репрессивной ролью в обычном образовании нашего современного общества, идет намного дальше, чем гуманистическая или либеральная позиция, фактически подвергая сомнению уверенность исследователей эпохи Просвещения относительно «рациональности» и правдоподобия классического либерального плана. Идентичные влияния «гуманистической концепции» Б. Рассела и Д. Дьюи, а также признание чрезвычайно социального характера процесса обучения – выраженные через критический анализ их неудачи быть по-настоящему демократичными в удовлетворении потребностей различных групп студентов – могут также быть прослежены в определенных ключевых событиях в представлениях языкового обучения, начиная с 1970-х гг.

Ноам Хомский разделил с «гуманистическими» психологами критическое презрение к ограничениям бихевиористских представлений об учении лишь с картезианской точки зрения и, таким образом, с точки зрения взглядов Просвещения, так-

же сигнализируя радикальные направления в лингвистике [6]. Он утверждал, что ему практически нечего сказать о преподавании языков, но его взгляды на неизученную природу овладения языком имели прочное влияние на теорию и исследования в данной области. Споры о том, что является врожденным, чему можно научить, а что не доступно для изучения, доминировали в теории изучения иностранного языка и исследованиях до настоящего времени, в то время как понятие компетентности, совпадающее с появлением социолингвистического исследования в начале 1970-х гг., косвенно сформировало, возможно, самое существенное изменение в представлениях о языковой педагогике в последние годы. Рассмотрим далее каждое из этих двух событий.

Утверждение Н. Хомского, поддержанное исследованиями детского языка в 1970-х гг., что ребенок обучается родному языку в основном без явного участия опекуна, было экстраполировано как часть первой существенной теории изучения иностранного языка Стивена Крашена, который разграничивал овладение языком и его изучение. Для С. Крашена решающим условием для овладения языком было предоставление студенту информации в доступной и понятной форме [11]. До настоящего времени значимость, которую он предписывал превосходству поиска смысла нового языка как суровому испытанию при овладении языком в основном остается неоспоримой в господствующем исследовании в области изучения иностранного языка, за исключением того, как студенты должны развивать его. Основываясь на росте более поздних исследований в области овладения родным языком, которые рассматривали взаимодействие между опекунами и маленькими детьми в качестве некой арены для овладения языком, Майкл Лонг начал исследование в области изучения иностранных языков, рассматривая негоциацию как средство для создания и предоставления студенту информации в доступной и понятной форме [12]. С такой точки зрения процесс овладения языком выходит за пределы простого взаимодействия между исходными данными и умственными способностями студента и распространяется на открытые негоциации в поисках смысла в общественных отношениях.

Работу Эвелин Хатч можно охарактеризовать, как влиятельное социальное исследование в области изучения иностранного языка. Посредством ее анализа бесед с опекунами и людьми, изучающими иностранный язык, было выявлено, что те виды

бесед, в которых они принимали участие, послужили своеобразным пластом для изучения новых лингвистических форм [8]. Эта идея происходит, безусловно, из работы Л.С. Выготского, который недвусмысленно определил обучение и как часть социальной деятельности, и как саму социальную деятельность [15]. С точки зрения Л.С. Выготского, центральным процессом обучения является социальное взаимодействие между студентом, который еще не способен к независимому достижению чего-либо, и человеком, который уже является хорошо осведомленным и способным на принятие каких-либо решений в определенной области знания. Как показала Э. Хатч, исследуя взаимодействие опекунов с теми, кто только начинает изучать иностранный язык, какие-либо пояснения во время беседы, переформулировки в определенные моменты разговора способствуют поддержанию беседы и позволяют новичку выразить свою мысль и понять сказанное. Для Л.С. Выготского потенциал развития посредством социального взаимодействия с кем-либо более способным в данной области знания значит больше, чем потенциал самостоятельного, независимого развития; это различие было названо «зоной ближайшего развития» [1].

С точки зрения текущих направлений в психологии образования, очень существенно то, что работа Л.С. Выготского открывается по-новому, причем не только в сфере преподавания иностранных языков. В настоящее время считается, что его идеи приносят социокультурный вклад в преподавание иностранных языков, который частично повторяет гуманистические психологические взгляды изучающего язык. Однако, следуя идеям А.Н. Леонтьева, социокультурная теория определяет эту деятельность как социальную и ставит ее в рамки определенных контекстов, или «деятельностей». Понятие «деятельность» используется в особом значении социокультурными теоретиками для обозначения межличностной природы или межсубъективизма какого-либо совместного действия, его особых аспектов и того, как сами действия производятся при данных условиях [2].

Переходя от представлений о том, как происходит овладение языком, к понятию Н. Хомского о базовой компетенции, следует отметить почти одновременное появление и развитие социолингвистических исследований, которые позволили Деллу Хаймсу поставить под сомнение очевидный узкий ментализм формулировки основного лингвистического знания по Н. Хомскому и расширить его с точки

зрения нашего знания о соответствующем использовании языка в социальных ситуациях [9]. Справедливо предположить, что понятие коммуникативной компетенции, предложенное Хаймсом, дало один из ключевых теоретических ориентиров для самого значительного события в области преподавания языков, начиная со второй половины 1970-х гг. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам отразил резкие изменения, которые на начальной стадии расширяли наше представление о целях и содержании языкового обучения. Акцент делался на использовании языка, особенно с точки зрения определения понятий или структур и, в частности, коммуникативных функций в рамках беседы. Поэтому изучение языков начало рассматриваться как развитие диапазона используемых компетенций в дополнение к лингвистическому знанию.

В большей степени из-за значительного импульса, обусловленного функционально обоснованного педагогического корпуса языка, который в свое время был разработан Советом Европы, споры о самобытности коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам были сосредоточены на вопросе о том, что нужно считать целями и предметом языкового образования. По этой причине инновации в структуре содержания учебных планов оказывали преобладающее влияние на ранние формулировки. Определение использования языка отодвинуло на второй план обсуждения того, как обучение могло бы способствовать его фактическому развитию. Возможно, эта отправная точка послужила началом последующего разделения той сферы деятельности, которая сейчас называется коммуникативным подходом в обучении иностранным языкам, таким образом, что в настоящее время существует много путей развития, исходящих из нее. У некоторых сторонников коммуникативного подхода сохраняется заинтересованность в определении целей и содержания, так же как и в определенных специализированных структурах курсов или подлинности тех текстов, которые изучаются в аудитории. Для других более значимой проблемой является то, как приобретает способность использовать язык. Опирающийся на исследования в области овладения иностранными языками метод коммуникативных заданий может послужить примером такой заинтересованности. Аналогично, личностно ориентированный учебный план, минимальный с точки зрения анализа потребностей студента или более открыто

включающий степени неготиаций с ним, отражает более пристальное внимание, уделяемое самому процессу обучения, нежели тому содержанию, которое должно быть изучено.

Предваряя эти две тенденции и непосредственно реагируя на заинтересованность последователей коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в наличии надлежащим образом составленного коммуникативного учебного плана, Майкл Брин и Кристофер Кэндлин предложили более широкую структуру учебного плана для коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. На возникновение такого более широкого взгляда на возможности коммуникативного подхода повлияло то, каким образом социолингвисты исследовали и описывали использование языка, а также критический анализ преобладающих способов обучения и появляющиеся на тот момент исследования в области овладения вторым языком [4]. Данные явления позволили языковому содержанию и методике обучения проявиться как неразрывно связанным элементам; благодаря этому стало возможным исследовать коммуникативный характер процесса обучения. Таким образом, центральным принципом было то, что у преподавателей и студентов должна быть возможность совершать процессуально-ориентированные неготиации в соответствии с учебным планом, по которому они работают и который должен стать благоприятной почвой для личных и интерактивных неготиационных процессов. Учитывая озабоченность в начале 1980-х гг. тем, что следует рассматривать как соответствующие коммуникативные программы, оба автора далее исследовали влияние результатов неготиаций на структуру и построение программ.

К. Кэндлин утверждал, что любой предварительно разработанный учебный план оказывался лишним, как только преподаватель и студенты начинали работать, и единственно верным планом является ретроспективный отчет о том, какая работа была проделана и что было достигнуто [5]. Майкл Брин сформулировал понятие процессуально-ориентированной учебной программы с целью более детального определения места традиционной учебной программы внутри учебного процесса и опосредованной им. Кроме того, процессуально-ориентированная учебная программа была предложена как ориентир для преподавателей, которые хотели вовлечь студентов в развитие фактической учебной программы на занятии.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
3. Привалова Ю.В. Негоциация как образовательная инновация // Язык и культура. – № 2(22). – Томск, 2013. – С. 116–128.
4. Breen M.P., Candlin C.N. The essentials of a communicative curriculum for language teaching // Applied Linguistics, 1(2), 1980. – P. 89–112.
5. Candlin C.N. Syllabus design as a critical process // General English syllabus design, edited by C.J. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984. – P. 29–46.
6. Chomsky N. Language and mind. – New York: Harcourt, Brace and World, 1968. – 210 p.
7. Dewey J. Experiences of education. – New York: Collier Press, 1938. – 116 p.
8. Hatch E. Discourse and language education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 348 p.
9. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory // Language acquisition models and methods, edited by R. Huxley and E. Ingram. – New York: Academic Press, 1971. – P. 3–28.
10. Illich I. Deschooling society. – Harmondsworth: Penguin, 1971. – 186 p.
11. Krashen S.D. The input hypothesis. – Oxford: Oxford University Press, 1985. – 120 p.
12. Long M.H. Input, interaction and second language acquisition // Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, edited by H. Winitz. – New York: New York Academy of Sciences, 1981. – P. 259–278.
13. Rogers C. Freedom to learn. – Columbus, OH: Merrill, 1969. – 358 p.
14. Russell, B. On education. – London: Unwin, 1926. – 319 p.
15. Vygotsky L. Thought and language. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962. – 352 p.
2. Leontiev A.N. Problems of the development of the mind. Moscow, MSU, 1981. 584 p.
3. Privalova Y.V. Language and Culture, 2013, no. 2(22), pp. 116–128.
4. Breen M.P., Candlin C.N. Applied Linguistics, 1980, no. 1(2), pp. 89–112.
5. Candlin C.N. General English syllabus design. Oxford, Pergamon Press and the British Council, 1984, pp. 29–46.
6. Chomsky N. Language and mind. New York, Harcourt, Brace and World, 1968. 210 p.
7. Dewey J. Experiences of education. New York, Collier Press, 1938. 116 p.
8. Hatch E. Discourse and language education. Cambridge, Cambridge University Press, 1992. 348 p.
9. Hymes D. Language acquisition models and methods. New York, Academic Press, 1971, pp. 3–28.
10. Illich I. Deschooling society. Harmondsworth, Penguin, 1971. 186 p.
11. Krashen S.D. The input hypothesis. Oxford, Oxford University Press, 1985. 120 p.
12. Long M.H. Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences. New York, New York Academy of Sciences, 1981, pp. 259–278.
13. Rogers C. Freedom to learn. Columbus, Merrill, 1969. 358 p.
14. Russell, B. On education. London, Unwin, 1926. 319 p.
15. Vygotsky L. Thought and language. Cambridge, Harvard University Press, 1962. 352 p.

References

1. Vygotsky L. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogika, 1991. 480 p.

Рецензенты:

Балуян С.Р., д.п.н., доцент, профессор кафедры лингвистического образования Южного федерального университета, г. Таганрог;

Цатурова И.А., д.п.н., профессор, профессор кафедры лингвистического образования Южного федерального университета, г. Таганрог.

Работа поступила в редакцию 30.10.2013.