

УДК 378.4.016: 811 (091)

## **О СООТНОШЕНИИ ПРИНЦИПОВ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОСТИ В ИНТЕГРАТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

**И.С. Крестинский**

Тверской государственной университет

Рассматривается проблема соотношения принципов коммуникативности и сознательности в интегративной лингводидактике.

*Ключевые слова:* дидактический принцип сознательности обучения, дидактический принцип коммуникативности обучения, прагмалингвистика, знаниевая педагогика, гуманистическая педагогика.

При рассмотрении сущности интегративной лингводидактики одной из ключевых проблем является вопрос *соотношения коммуникативности и сознательности* в процессе интегративного обучения иностранным языкам.

К концу XX в. доминирующим подходом в массовом языковом образовании стала коммуникативно-межкультурная концепция. Наряду с ней также могут использоваться различные варианты грамматико-переводного подхода в рамках реализации узкоспециальных целей обучения (например, в преподавании мертвых языков) и интегративная лингводидактика.

Современный грамматико-переводной подход заключается «в подчеркнуто интеллектуализированном, аналитико-дескриптивном, жестко управляемом уроке ИЯ со значительными фазами на родном языке (в виде переводов и межъязыковых сравнений), он является сильно грамматиколизованным методом преподавания ИЯ и представляет собой возрождение тех способов обучения, что использовались в латинских школах Средневековья» [4, с. 122–123]. Мысль о том, что противопоставление структур родного и иностранных языков при их практическом изучении и углублении знаний об их лексических и грамматических особенностях эффективно, является ведущей. Обучаемые должны при этом проявлять большое интеллектуальное напряжение для детального понимания и интериоризация изучаемого.

В своей критике грамматико-переводного подхода многие представители коммуникативно-межкультурной лингводидактики говорят об отсутствии общения, т. е. коммуникации на занятии по иностранному языку.

С одной стороны, с этим можно согласиться, т. к. на практике так и получалось (уже не существовало латинских школ Средневековья, где с определенного момента общались только на латинском).

С другой стороны, не учитывается то, что в основе грамматико-переводного подхода лежит традиционная педагогика с элементами технократизма и бихевиоризма, от которых в Европе в настоящее время отказались, так как образование стало массовым, подверглось всеобщей демократизации и либерализации. Данная тенденция не коснулась лишь немногих специальных (часто частных) школ, интернатов и университетов, где обучаются мировые интеллектуальные элиты.

В традиционной парадигме знания и умения обретаются через большое духовное напряжение. Обучаемых в идеале ставят в экстремальные ситуации и настолько жесткие, пронизанные конкуренцией условия обучения, что, в конце концов, их внутреннее чувство обостряется, учащиеся как бы «сживаются», «срастаются» с предметом изучения, который невольно откладывается в их подсознательном. Для преодоления таких ситуаций необходимы гигантское трудолюбие, недюжинные способности, воля, высокая мотивация. Учеба становится равносильна занятиям профессиональным спортом. Только в рамках традиционного подхода можно говорить об эффективности грамматико-переводных методов (на этапе репродуктивной работы над языком, т. е. развития лингвистической компетенции), а их продукт может быть высокого качества. Для массового образования, ориентированного на среднего обучаемого, в условиях всеобщей его либерализации и демократизации такой подход оказывается неприемлемым и неэффективным.

В идеальном случае ситуации общения и практического использования иностранного языка в рамках грамматико-переводного подхода должны симулироваться, как это иллюстрируют учебные материалы данного направления (например, учебники: Н.А. Бонк и др. «Учебник английского языка»; В.М. Завьялова, Л.В. Ильиной «Практический курс немецкого языка»; А. Karlin u.a. «Wählen Sie das richtige Wort!»; М. Kolski, L.Steinmetz «Deutsches Sprachpraktikum»). Помимо многочисленных упражнений на перевод часто бессвязных искусственно сконструированных предложений и текстов в конце каждого урока или раздела предлагаются репродуктивно-продуктивные упражнения-задания типа «Опишите свою комнату!», «Спросите своего соседа о...!», «Перескажите текст!», «Составьте ситуации с заданными словами!» и т.д. Автор настоящей статьи, опираясь на свой опыт обучения и преподавания в рамках рассматриваемых подходов, пришел к эмпирическому выводу, что эффект от таких псевдозаданий является минимальным или часто никаким:

- если не преодолевается барьер между «работой над формой во имя формы» и использованием языка как инструмента на уроке иностранного языка;

- если общая атмосфера на занятии, несмотря на прогресс в ЗУН, остается русскоязычной и обучаемые логично, последовательно и настоятельно не сподвигаются к тому, чтобы на занятии общаться, что-то спрашивать и т. д. на иностранном языке; т. е. иностранный язык используется только для проверки домашнего задания, а в остальных случаях используется родной язык обучаемых (для решения всяких организационных вопросов и т. п.);

- если в качестве письменных и устных текстов, а они основной источник иностранного языка для обучаемых, предлагаются искусственно сконструированные, бессодержательные, неосмысленные наборы слов, при этом не имеющие никакого отношения либо к действительности страны изучаемого языка, либо к интересам обучаемых, либо к реальным проблемам быта и современности. Лапидарным примером являются тексты и диалоги из упомянутого учебника Н.А. Бонк и др. про товарища Петрова, который работает в Министерстве внешней торговли (явно имеется в виду СССР), при том что последнего уже не существует. То есть при достаточной вариативности тематики тексты должны быть как минимум умеренно аутентичными (с упрощениями, ориентированными на имеющийся уровень обучаемых).

Очевиден вывод, что многое зависит от того, как эти методы используются, модифицируются и как система «сознательных» упражнений, направленных на отработку формы, на развитие метаязыковой рефлексии, на формирование лингвистической компетенции и (мета)знаний о языке и его структурных тонкостях дополняется коммуникативными заданиями, т. е. как создается и реализуется некий интегративный подход в преподавании иностранного языка. Ведь системы упражнений в «сознательных», грамматико-переводных методах, подчеркнем еще раз, не направлены на обучение общению, практическому использованию иностранного языка, на развитие способности к прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

Грамматико-переводные методы в их классическом варианте являются сегодня крайностью, их использование правомочно исключительно в рамках преподавания мертвых языков (например, латинского на языковых факультетах университетов).

Из-за гиперболизации роли когнитивных упражнений можно констатировать однобокость, приведшую к отсутствию других форм

более свободных, креативных, направленных на общение упражнений (коммуникативных заданий).

В ныне используемых грамматико-переводных сознательно-практических методах, предполагающих развитие способности к коммуникации, переоценена роль перевода с родного языка. Данная переоценка, в частности, заключается в следующих основополагающих утверждениях-предположениях:

- иностранный язык может активизироваться по мере того, как обучаемый познает грамматику, учится безошибочно переводить предложения (искусственные, бессвязные!) и тексты на иностранном языке, пересказывать, выполнять надуманные репродуктивно-продуктивные упражнения, рассказывать выученную тему; но коммуникация не реализуема сама по себе, *per se* непродуктивна;

- лучшие формы контроля – перевод и пересказ, при этом не происходит дифференциации на компоненты иноязычной коммуникативной компетенции с той целью, чтобы указать, на каком этапе и в каком случае данные формы проверки действительно эффективны.

Перевод (в основном с родного языка) в дидактической системе «сознательных» методов является лишь промежуточным этапом, упражнением, не коммуникативным заданием. Им венчается цикл упражнений как наиболее комплексным из них, но язык он не активизирует, не учит его употреблять (этап задания). Многочисленные наблюдения автора показывают, что если обучаемый может практически безошибочно сделать перевод с родного языка средней и даже высокой сложности, то это отнюдь не подразумевает высокий уровень его общеязыковой компетенции, определяемой не только лингвистическим компонентом. Большая часть знаний остается пассивной. Сверх того, закрепленные посредством перевода, они вскоре забываются, если не преодолевать барьер между работой над формой лишь ради ее правильности (собственно упражнения на перевод) и употреблением данной формы в коммуникации, для обучения которой требуются отдельно разработанные коммуникативные задания, к которым перевод в том классическом виде, как мы его используем, не относится.

В то же время урок иностранного языка в рамках искаженно понятой гуманистической педагогики и коммуникативно-межкультурного подхода рискует превратиться в «kommunikatives “Tralala”» [5, с. 199]. К существенным проблемам использования традиционной педагогики относится тот факт, что в ее рамках ученик может перегружаться и принуждаться, что ему может быть сложно в рамках используемых технологий усваивать учебный материал. Данные представления в плену слепой либералпрактичности часто являются

обоснованием лени и нежелания учиться. Почему педагогика свободы и творчества должна превращаться в антипедагогика, которая больше не требует со стороны учащегося напряжения, никаких достижений и конкретных материализованных результатов? Как можно сразу без учета дидактико-педагогического контекста идентифицировать заучивание наизусть со скукой и тупостью? Также и задания на выучивание слов не могут без учета разных факторов являться признаком реакционной педагогики. Ведь стоит только многим преподавателям подумать о креативности, как скоро может возникнуть опасность пренебрежения формой. Форма выражения мыслей остается несформированной, и изначальная, в частности, детская продуктивность растворяется в недисциплинированном дилетантизме. Результат остается неясным, пока пренебрегают точностью формулировок, и мы имеем дело с недовольством вследствие недостаточных умений. А это умение можно сформировать только посредством сложных когнитивных упражнений и напряженной работы.

Таким образом, если заниматься иностранным языком недостаточно и изучать его не комплексно, то он не усвоится на высоком уровне; в этом случае урок иностранного языка не имеет смысла, так как наработанное смывается волнами родного языка. Поэтому идеальной комбинацией чаще всего является такой подход, где иностранный язык преподается в контексте актуальных коммуникативных ситуаций (этап задания), что дает возможность практического контекстуально релевантного применения полученных знаний, перехода от выученного к освоенному, от декларативного знания к процедурному, где требуется от учеников регулярная систематическая и интенсивная работа по заучиванию и тренировке языкового материала дома (этап упражнения) [3, с. 281]. Приведенная комбинация на практике не реализуется в рамках отдельно взятых грамматико-переводного и посткоммуникативного подходов, а только на основе интегративной лингводидактики.

Интегративный подход предполагает, по сути, многообразие применяемых дидактических концепций к обучению иностранным языкам; сужение дидактико-методической палитры до одного-единственного метода-подхода допустимо лишь ради осуществления узкоспециальных учебных целей, но неприемлемо для формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно интегративный подход состоит в сочетании следующих подходов:

- *грамматико-переводного «сознательного» подхода, ориентированного на отработку грамматически правильной и лексически точной формы выражения;*

• *посткоммуникативного подхода*, заключающегося в комбинации коммуникативной дидактики с социокультурным направлением в преподавании и направленного на отработку прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

*Как сознательный, интегративный подход предполагает (уровень репродуктивного упражнения) [2, с. 305]:*

- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста;
- организацию занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений;
- разграничение учебного материала, предназначенного для рецептивного и продуктивного усвоения;
- опору на родной язык учащихся с целью преодоления интерференции и использования положительного переноса;
- один из главных объектов обучения – грамматика, овладение которой дает представление о системе языка;
- основной прием раскрытия значения лексических единиц и грамматических форм – семантически выверенный перевод, а на «продвинутых» этапах – дефинирование, способ же их сохранения в памяти – осмысленное заучивание наизусть с последующим многократным повторением;
- использование на занятии материалов учебных и оригинальных текстов;
- главная задача обучения – рецептивно-продуктивное относительно безошибочное владение языком;
- направленность произвольного внимания обучаемых на его форму высказывания.

*Как посткоммуникативный, интегративный подход предполагает (уровень коммуникативного задания):*

- речевую направленность обучения, означающую, что речевая деятельность является не только средством обучения, но и ее целью;
- коммуникативное поведение на этапе задания преподавателя, который вовлекает обучаемых в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения;
- использование репродуктивно-продуктивных и продуктивных заданий, максимально воссоздающих ситуации общения;
- направленность произвольного внимания обучаемых также на цель и содержание высказывания;
- речемыслительную активность как постоянную вовлеченность обучаемых в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме;

- преобладание функционального подхода к отбору и представлению учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом; это означает, что любой единице языка отводится в процессе учебной деятельности какая-либо речевая функция;

- ситуативность процесса обучения, рассматриваемую и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений;

- проблемность как способ организации и представления учебного материала; материал обучения должен представлять интерес для обучаемых, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения речемыслительных задач путем вовлечения обучаемых в обсуждение содержания текстов и проблем общения.

Между коммуникативным и сознательно систематизирующим подходом нет никакого противоречия. Они решают разные задачи, соответствуя разным этапам порождения речи и разным аспектам усвоения языка.

Еще в 1959 г. Б.В. Беляев предельно четко определил особенности сознательно-практического метода, во многом схожего с интегративной концепцией. Он писал: «Учащиеся ... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка... При таком *сознательно-практическом* овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит *сознательный характер*, а владение им оказывается *непосредственно-интуитивным ...*» [1, с. 17].

Проделанный выше анализ не может не привести к заключению о том, что принцип коммуникативности не имеет оснований претендовать на ту исключительную роль, которая ему порой приписывается. Принцип коммуникативности – такой же дидактический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой.

### **Список литературы**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1965. 272 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.:Филоматис, 2004. 410 с.
3. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. UTB: Francke, 1993. 458 S.
4. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. UTB: Francke, 2000. 358 S.
5. Ettinger S. Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen? // Königs F. (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue

**ON THE CORRELATION OF PRINCIPLES OF COMPREHENSION  
AND COMMUNICATION IN INTEGRATED LINGUODYDACTICS**

**I.S. Krestinskiy**

Tver State University

This article focuses on the problem of correlation of principles of communication and cognition in integrated linguodydactics.

**Keywords:** *dydactic principle of cognitive teaching, dydactic principle of communicative teaching, pragmalinguistics, traditional pedagogics, humanistic pedagogics.*

*Об авторах:*

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor\_krestinsky@mail.ru