

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ИНТЕГРАЦИИ ПОДХОДОВ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В настоящей статье рассматривается эволюция идеи интеграции подходов к обучению иностранным языкам в западноевропейской дидактике иностранных языков второй половины XX. В процессе раскрытия темы автор анализирует релевантные для педагогики и дидактики иностранных языков смыслы слова «интеграция», кратко описывает один из исторически значимых методов интегративной группы, а именно «посреднический» метод немецких ученых Д.Шульца и Г.Гризбаха, и выявляет общие дидактические принципы, лежавшие в разные эпохи в основе интеграции подходов.

In the article is considered the evolution of the idea of the integration of approaches to teaching foreign languages in the West European didactics in the two half of twentieth century. The author analyses the sins or the word "integration", describes lapidary one of the significant methods of the integrative group – the mediation method of the Germany scientist D.Schulz and G.Griesbach, and find out general didactics principles lying on the ground of the integration of the approaches in diverse periods.

Ключевые слова: интеграция подходов к обучению иностранным языкам, межпредметная интеграция, примиряющий «посреднический» метод, аудиолингвальный метод.

Keywords: integration of approaches in foreign languages studies, inter-subject integration, reconciling "mediatory" method, audiolingual method.

Рассматривая проблемы генезиса современного интегративного подхода к обучению иностранным языкам в западноевропейской дидактике иностранных языков, необходимо изучить саму идею педагогической интеграции, придерживаясь следующего плана:

- выявить смыслы слова «интеграция»;
- кратко описать уже существовавшие интегративные подходы, т. е. проанализировать отразившиеся в учебниках попытки интеграции подходов к преподаванию иностранного языка в западноевропейской дидактике рассматриваемого периода;
- сформулировать объединяющие их характеристики.

В педагогике выделяется несколько видов интеграции. В первую очередь это

- 1) межпредметная интеграция, используемая в целях реализации принципа межпредметных связей в обучении [1];
- 2) интеграция подходов, методов, технологий обучения, которой посвящено настоящее исследование.

Категория «интеграция» может быть рассмотрена с разных сторон. Она предстает как [1, с. 158]

- объяснительный принцип – понятие, выражающее универсальное основание человеческого мира, образование, изначально ему присущее;
- предмет научного изучения, т.е. нечто расчлняемое (интеграция и дезинтеграция, интеграция и дифференциация, интеграция и синтез) и воспроизводимое в теоретической педагогике в разных смыслах как «педагогическая интеграция» с указанием ее специфических признаков: «диалогичность, неравновесность, многомерность, идеографичность, технологичность, управляемость»;
- предмет управления – то, что подлежит организации в систему функционирования и управления или развития;

- предмет проектирования, т.е. выявления и разработки способов и условий реализации определенных видов интеграции;
- ценность, требующая определения ее места и смысла в различных системах культуры и образовательных парадигмах.

Обратимся теперь к дефиниции данного понятия. Энциклопедический словарь дает несколько толкований данного слова:

- 1) восстановление, восполнение;
- 2) связность дифференциальных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию (соответствует как термину «интеграция» в теме исследования, так и проблеме межпредметных связей);
- 3) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации (соотносится с проблемой межпредметных связей).

Мир – это целостная система. Все явления и предметы, которые мы наблюдаем, да и сами люди, являются частью этой системы. При попытке более тщательно изучить что-либо единичное человек искусственно вычленил это явление или предмет из единой системы, и по мере того как все глубже исследуется обособленное единичное, теряются видимые связи и взаимосвязи его и единой системы, из которой его выделили. На самом деле абсолютно все связи сохраняются и единичное неразрывно функционирует во все той же системе. Знание как философская категория едино, но с течением времени, в попытках познать внутренние процессы системы, человек расчленил систему на некоторые составляющие. Ряд трудностей, возникших в развитии науки, с одной стороны, являются результатом углубляющегося противоречия между все возрастающим объемом научной информации и имеющимися средствами ее использования, а с другой стороны, результатом процесса дифференциации знаний, что можно преодолеть только, лишь уяснив пути и средства синтеза знаний.

Процессы интеграции и дифференциации – это единый дополняющий диалектический процесс. В ходе истории оба эти явления всегда существовали вместе, обуславливая и дополняя друг друга, но отношения между ними были подвижными. В различные периоды, на различных этапах развития науки один из этих процессов доминировал над другим. Отношения между интеграцией и дифференциацией те же, что и отношения частей этого единства. Они соответствуют двум тенденциям человеческого познания: с одной стороны, представить мир как единое целое, а не хаотичное скопление ряда предметов и явлений, а с другой – глубже постигать закономерности качественного и количественного многообразия различных явлений материального мира, форм и законов движения материи и т. д. Целое обязательно предполагает определенное взаимодействие частей, наличие их упорядоченной, согласованной связи. Без ее познания невозможно выделение и анализ совокупности свойств закономерностей, не присущих явлениям или предметам в их разобщенности [1, с. 152].

Так, пытаясь дидактизировать язык, вписать способы его преподавания в существующие педагогические ценности, человек выделял какие-то его составляющие (по-современному, компетенции), которыми обучаемые должны были овладеть, и создавал дидактические системы со своими внутренними дидактико-педагогическими приоритетами – формирование логического мышления посредством языка или развитие коммуникативных свойств личности, выделение лингвистической либо прагматической компетенций и т.д. В результате такой дифференциации, с одной стороны, становилось возможным детально разработать

способы обучения отдельным аспектам языка, но, с другой стороны, терялось из виду то обстоятельство, что язык – это целостная система и в идеале его (т. е. составляющие язык компетенции) следует преподавать комплексно, а для этого необходимо интегрировать уже существующие компоненты в единое целое.

Таким образом, периодически возникала идея интегративного подхода, отражавшегося в определенных методах преподавания. Эти методы были прогрессивны для своей эпохи, соответствовали определенным целеустановкам и учитывали достижения базовых наук дидактики иностранных языков.

Из-за неудовлетворенности возникающими методами приходилось дифференцировать подход на составляющие и развивать их отдельно, приводя в соответствие с новыми общенаучными данными. Такое развитие можно было констатировать до 80–90-х гг. XX в., когда окончательно оформился плюрализм в использовании разных подходов в зависимости от целеполагания.

Рассмотрим теперь детально развитие идеи интегративного подхода.

Для интегративного подхода характерно наличие признаков, присущих как прямым (в частности, аудиолингвальному методу) и коммуникативным, так и сознательным подходам, известной неудовлетворенностью которыми, а также попыткой использовать достоинства, присущие разным концепциям, было обусловлено возникновение интегративного подхода как дидактической идеи.

В зависимости от того, какие признаки грамматико-переводного или межкультурно-коммуникативного подходов преобладали, такие «смешанные» методы оказывались либо ближе к прямым, либо к «сознательным» концепциям. В истории дидактики среди методов интегративной группы наибольшую известность в Европе первой трети второй половины XX в. получил *«примиряющий» посреднический метод* Д. Шульца и Г. Грисбаха.

После Второй мировой войны с начала 50-х гг. XX в. Германию наводнило большое количество желающих изучать немецкий язык. В первую очередь они посещали языковые курсы при Гёте-институтах. При этом группы были гетерогенными в отношении происхождения и родного языка обучаемых, уже некогда учивших другой иностранный язык в основном на базе грамматико-переводной концепции и желавших при изучении немецкого языка заниматься не только грамматикой, чтением и переводами, но и научиться свободно выражать свои мысли в коммуникации. Однако существовавшие в тот период учебники были разработаны в традициях грамматико-переводной концепции. Тем самым возникла необходимость создания новых учебных материалов, которые бы учитывали изменившееся целеполагание (необходимость устности), особенности учебной группы и учебную ситуацию. Было решено сохранить такие проверенные на практике и зарекомендовавшие себя принципы грамматико-переводного подхода, как системность в представлении грамматики и лексики, но при этом еще использовать некоторые элементы аудиолингвального метода в области обоснования содержания и теории упражнений. Из-за гетерогенности языковых групп языковой материал мог вводиться, объясняться и затренировываться только в одноязычном формате, что, с одной стороны, противоречило принципу грамматико-переводного подхода учитывать родной язык обучаемых и использовать его для объяснений и переводов, но, с другой стороны, выполняло требование аудиолингвального метода (тогда еще не существовало коммуникативно-межкультурного подхода) «изгнать» родной язык обучаемых и вести занятие только на иностранном языке. Так как немецкий язык изучался

непосредственно в Германии и участникам курсов неизбежно приходилось его использовать за рамками занятия в реальной коммуникации, то авторам учебников (z.B.Schulz, H.Griesbach. Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Langenscheidt, 1955) показалось логичным внедрение текстов и диалогов, ориентированных на реальную жизнь немцев и бытовые ситуации. Тем самым новый подход учитывал требование аудиалингвального метода по обучению частично разговорному варианту немецкого языка на основе правдивых коммуникативных ситуаций.

Соответственно можно перечислить следующие совокупные характеристики такого интегративного подхода, при этом определить их происхождение или же выявить их инновационность [4, с. 510] (см. таблицу).

В связи с интерпретацией представленной таблицы необходимы некоторые пояснения касательно аудиалингвального метода. Этот метод обучения иностранным языкам предусматривает «в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором единиц языка (фонем, звукосочетаний, слов, фраз, а затем и текстов), что ведет в образованию речевых автоматизмов» [6, с. 44]. Метод получил обоснование в Америке на основе понимания языка как знаковой системы (структурализм) и психологической теории бихевиоризма.

<i>Признаки методов-подходов</i>	<i>Грамматико-переводной подход</i>	<i>Аудиалингвальный метод</i>	<i>Инновации</i>
Занятие по иностранному языку проводится исключительно на языке изучаемого региона (принцип одноязычия)		X	
Особое значение уделяется грамматике	X		
Обогащение содержания темами повседневного общения и диалогами		X	
Индуктивное введение грамматического материала			X
Описание грамматических правил на языке страны изучаемого языка			X
Организация порядка подачи материала по формально-языковым признакам	X	X	
Типы упражнений, строго регулирующие языковое поведение обучаемого	X	X	
Учет особых рамочных условий обучения и особенностей языковой группы			X

Концепция метода базируется на следующих принципах [5]:

- глобальность – единицей обучения является предложение, а его восприятие и воспроизведение носят целостный (глобальный) характер;

- устное опережение – обучение организуется в последовательности «слушание – говорение – чтение – письмо» при значительной продолжительности устного курса (от нескольких недель до 1,5–2 месяцев);

- беспереводность – полное исключение родного языка либо его использование в ограниченном объеме, преимущественно в качестве средства контроля;

- ситуативность – материал вводится в виде диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения;

- функциональность – отбор и характер подачи лексико-грамматического материала определяются содержанием высказывания и интенциями (намерениями осуществить речевой акт);

- использование зрительной и слуховой наглядности, выступающей в качестве основного средства семантизации, закрепления и активизации учебного материала.

Концепция метода утверждает приоритет устной речи над письменной (отсюда устное опережение в работе и организация занятий в последовательности от слушания и воспроизведения образцов речи к их чтению и письменному воспроизведению), направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа «дрилл», преобладание интуитивного восприятия материала над его сознательным введением, а речевой практики над объяснением и комментированием вводимого материала, широкое использование страноведческой информации. В процессе овладения структурами языка выделяются четыре этапа работы: *заучивание* тщательно отобранных структур путем подражания, *сознательный выбор* новой модели при ее сопоставлении с уже усвоенными, *практика* в употреблении модели, *свободное употребление* усвоенных образцов в различных ситуациях общения.

Заслугой создателей метода являются тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации учебного материала, страноведческая направленность занятий, органическое включение в систему обучения лингафонной техники. Первые языковые лаборатории и виды лингафонных кабинетов были разработаны в рамках этого метода. К недостаткам метода следует отнести представление его создателей о языке как системе навыков и ориентацию занятий на формирование речевых автоматизмов, а не развитие на их основе умений, что следует рассматривать в качестве конечной цели обучения языку. Преобладание интуитивных форм работы над сознательными вызвало критическое отношение сторонников сознательных методов. С позиции этого метода было создано большое число аудиолингвальных курсов.

Разработчики посреднического интегративного метода не могли воспользоваться достижениями современных педагогике, психологии и лингвистики, учесть ныне существующие социокультурные и рамочные условия организации языкового образования. Поэтому данный метод потерял свою актуальность, обозначив ряд важных особенностей, характерных для претендующих на комплексность глобальных интегративных дидактических концепций.

В отборе используемых для сочетания принципов и элементов других подходов «центральную роль занимают критерии их применимости в преподавательской деятельности и тот факт, насколько данные принципы зарекомендовали себя на практике» [7, с. 55]. При этом приходится учитывать то

обстоятельство, что соединяемые элементы могут вступить друг с другом в частичное/полное противоречие (например, когнитивная концепция усвоения языка и обилие имитативных упражнений, разработанных в рамках бихевиористской теории, попытка обучать живому свободному общению и преобладание жесткое управляющих процессом обучения упражнений). Данные несостыковки были причинами ограниченности действенности и частой «несуразности» попыток интеграции, откуда вытекала необходимость нового научно-практического опыта для снятия противоречий между обозначенными принципами в рамках уже некой новой комплексной примиряющей теории.

В то же время новый и старый интегративные подходы характеризуются следующими общими дидактико-педагогическими принципами [3, с. 850]:

1) ориентацией на каноны элитарного образования с акцентированием как его духовных, так и формальных составляющих (овладение примитивным разговорным языком недостаточно для системного развития интеллекта обучаемого);

2) одновременной направленностью на прагматические цели обучения и диалогическую речь (важно умение объясняться на иностранном языке в условиях реальной повседневной коммуникации);

3) высокозначимыми являются и теоретическое знание грамматики, и практическое осознанное умение ее использовать (умения и навыки могут приобретаться только через знание о них, грамматика преподается по циклической прогрессии – от простого к сложному и специфичному); также может рекомендоваться на начальном этапе изучать грамматику «практически», т.е. интуитивно и без использования правил, что характерно для прямого подхода. На основном же и продвинутом этапах может рекомендоваться опираться на правила и проводить систематизацию изученного ранее материала, что сближает подход с установками грамматико-переводной концепции;

4) признанием целесообразности проведения устного вводного курса в сочетании с вводно-фонетическим;

5) особое место отводится изучению литературы на иностранном языке, в частности анализу текста или рефлексии о прочитанном; т. к. чтение относится к числу основных средств овладения языком, то представители примиряющего метода внесли значительный вклад в теорию и практику работы с текстом.

Предлагалось различать два вида чтения: аналитическое (объяснительное) и курсорное (домашнее), при этом первому отдавалось предпочтение. Процесс работы над текстом мог включать три этапа. На первом этапе преподаватель пересказывал содержание текста, а затем проверял с помощью вопросов его понимание. Далее текст читался учителем и озвучивался учащимися. Тем самым проводилось усвоение содержания текста и его фонетического образа. Затем учащиеся переходили к анализу текста, в ходе которого с помощью упражнений усваивались лексика и грамматические структуры. Последний этап в работе – контроль усвоения языкового материала и перевод текста. Как видно из сказанного, текст использовался не столько как источник информации, сколько как средство овладения языком. Подобная работа сближает интегративный подход с переводными. Что касается развития устной речи, то работа в рамках примиряющего метода сводилась к вопросно-ответным упражнениям, пересказу и заучиванию текстов;

6) принципом «просвещенного одноязычия» («Aufgeklärte Einsprachigkeit») [2, с. 103]: понимание изучаемого материала должно проверяться или подкрепляться переводом на родной язык, т. е. последний используется в том числе как средство семантизации и контроля;

7) предпочтением фронтальных форм организации занятия (учитель должен контролировать процесс усвоения знаний и умений);

8) одновременным использованием тех форм его организации, что способствуют самостоятельности обучаемых, собственную учебную деятельность которых необходимо поддерживать.

Таким образом, в основе различных методов интегративной группы могут лежать следующие принципы: речевая направленность обучения, систематичность, интуитивизм в сочетании с сознательностью, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, устное опережение, опора на письменный текст как основной источник иноязычной информации. Попытки объединения в рамках одного дидактического направления признаков, присущих методам, базирующимся на различных подходах к обучению (прямой – сознательный), не всегда оказывались успешными и послужили поводом для критических замечаний, в которых такие методы характеризовались как компромиссные системы обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М., 2004.
2. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Francke, 1993.
3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Langenscheidt, 2001. Bd.1. S. 841–852.
4. Henrici G. Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden // Henrici G. u.a. (Hrsg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Mit Videobeispielen. Baltmannsweiler. 1994. Bd. 2. S. 506–522.
5. Lado R. Moderner Fremdsprachenunterricht. München, 1973.
6. Neuner G. Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive // Internationales Handbuch DaF. Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 31–41.
7. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt, 1993.

Reference

1. Solovova E.N. Methodological Training and Re-Training of a Foreign Language Teacher.
2. Butzkamm W. Psycholinguistics of Lessons of Foreign Languages. Francke, 1993.
3. Henrici G. Methodical Concepts for German as a Foreign Language. International Handbook DaF. Langenscheidt, 2001. Vol.1. Pp. 841–852.
4. Henrici G. Mini-History of Methods of Learning and Teaching of Foreign Languages // Henrici G. and others. Introduction to Didactics of German Lessons as Foreign Language. With Video Files. Baltmannsweiler. 1994. Vol. 2. Pp. 506–522.
5. Lado R. Modern Foreign Language Classes. München, 1973.

6. Neuner G. Didactic-Methodical View: Scientific Perspective of Learning and Teaching. International Handbook DaF. Langenscheidt, 2001. Vol.1. Pp. 31–41.
7. Neuner G., Hunfeld H. Methods of Teaching Deutsch as a Foreign Language. Introduction. Langenscheidt, 1993.

Научная библиотека ТВГУ