

И.С. Крестинский
Тверской государственный университет

СОЦИОКУЛЬТУРНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГЕНЕЗИСА ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ДИДАКТИКЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К КОНЦУ XX ВЕКА

К концу XX в. неудовлетворенность в отдельности взятыми грамматико-переводным и коммуникативно-межкультурным подходами к обучению иностранным языкам привела к необходимости обоснования новой интегративной концепции в их преподавании. В настоящей статье автор выделяет и анализирует те факторы, которые смогли привести к появлению такой необходимости. Для этого он проводит сравнительный дидактико-педагогический анализ двух подходов для выявления их слабых мест, которые смогли стать причинами недовольства ими и, исходя из проведенного сравнения, рассматривает причины смены парадигм преподавания в дидактике иностранных языков, прикладывая это, в частности, к интегративному подходу.

By the end of twentieth century dissatisfaction with grammar-translation and communicative approaches user separately in teaching foreign languages brought forward the necessity to substantiate a new integrate conception of teaching foreign languages. In the article the author singles out and analyses the factors which could bring forward this need. The author carries out a comparative didactic pedagogical analysis of two approaches to find out their weak points which this dissatisfaction and considers the reasons for the change of paradigms of teaching in the didactics of foreign languages applying this to integrate approach too.

Ключевые слова: грамматико-переводной и коммуникативно-межкультурный подходы; традиционная и гуманистическая педагогические парадигмы, педагогические инструкторизм и конструкторизм; педагогические, лингвистические и психологические основы дидактики иностранных языков.

Keywords: grammar-translative and interculture-communicative approaches, traditional and humanistic pedagogic paradigm, pedagogic instructivism and constructivism; pedagogic, linguistic and psychologic foundations of foreign languages didactics.

К концу XX в. в западноевропейской дидактике иностранных языков (ИЯ) доминирующим подходом в массовом языковом образовании стала коммуникативно-межкультурная концепция. Параллельно с ней также точно используются различные варианты грамматико-переводной дидактики для обучения сильных мотивированных учащихся в соответствующих рамочно-институциональных условиях (если говорить о ее положительном использовании).

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» [2. S. 122–123]. Мысль о том, что противопоставление структур родного и ИЯ 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 тренировки изучаемого.

В своей критике грамматико-переводного подхода многие представители западноевропейской коммуникативно-межкультурной дидактики говорят об отсутствии общения, т.е. коммуникации в рамках занятия по ИЯ. С одной стороны, с ними можно согласиться – ведь на практике так и получилось (уже не

существовало латинских школ Средневековья, где с определенного момента общались только на латинском). С другой стороны, не учитываются некоторые важные обстоятельства и замечания, которые могут релятивировать отстаиваемое утверждение.

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 некое 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 (напрашиваются параллели с принципами проведения психотерапевтических сеансов). 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 (опять же только 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 ИЯ в рамках грамматико-переводного подхода должны симулироваться, как это иллюстрируют учебные материалы данного направления (например, учебники: Бонк Н.А. и др. Учебник английского языка; Завьялова В.М., Ильина Л.В. Практический курс немецкого языка; Karlin A. u.a. Wählen Sie das richtige Wort! и др. 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 данных методов, 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 ИЯ;
- если общая атмосфера на занятии, несмотря на прогресс в знаниях по ИЯ, остается русскоязычной и обучаемые логично, последовательно и настоятельно не подвоятся к тому, чтобы в рамках занятия общаться, что-то спрашивать и т.д. на ИЯ; т.е. ИЯ используется только в рамках проверки домашнего задания, а в остальном в большинстве случаев используется родной язык обучаемых (для решения всяких технических вопросов и т.п.);
- если в качестве письменных и устных текстов, а они основной источник ИЯ 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). То есть при достаточной вариативности тематики тексты должны быть как минимум умеренно аутентичными (с упрощениями, ориентируясь на заданный 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 ИЯ. Ведь системы упражнений в «сознательных», грамматико-переводных методах, подчеркнем еще раз, не направлены на обучение общению, практическому использованию ИЯ, на развитие способности к прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

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

Из-за гиперболизации роли когнитивных упражнений можно констатировать однобокость, что приводит к отсутствию других форм (более свободных, креативных, направленных на общение) упражнений (собственно заданий).

В ныне используемых грамматико-переводных методах, предполагающих развитие способности к коммуникации, на наш взгляд, 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 ИЯ, 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» подходов является лишь промежуточным этапом, упражнением, не коммуникативным заданием. Им венчается цикл упражнений как наиболее комплексным из них, но язык он по большей части 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 преодолеть 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 относится¹.

В то же время урок ИЯ в рамках искаженно понятой гуманистической педагогики и коммуникативно-межкультурного подхода рискует превратиться в «kommunikatives «Tralala» [4. S. 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 свете слепой либеральности часто являются обоснованием лени и нежелания учиться. Почему педагогика свободы и творчества должна превращаться в антипедагогику, 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 ИЯ недостаточно и изучать его не комплексно, то он не усвоится на высоком уровне; в этом случае урок ИЯ не имеет смысла, так как наработанное смывается волнами родного языка. Поэтому идеальной комбинацией чаще всего является такой подход, где ИЯ 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) [1. S. 281]. Приведенная комбинация на практике не реализуется в рамках отдельно взятых грамматико-переводного и посткоммуникативного подходов.

При рассмотрении места и роли преподавателя в учебном процессе важным для нас является аспект взаимоотношений между преподавателем и обучаемым. Считается, что стиль работы преподавателя (авторитарный, демократический) детерминирует поведение обучаемого (объект, субъект учебного процесса) и определяет занятие как простую передачу знаний или как место, где в результате активной деятельности обучаемого, направленной на усвоение знаний, осуществляется его личностное развитие. При всей логичности и стройности данного высказывания оно содержит много неоднозначного.

Спорно, что в рамках авторитарной традиционной педагогики личность не может развиваться, – может, если хочет и учится с самоотдачей. Знаниевая парадигма всегда обеспечивала высокий интеллектуальный потенциал своих

¹ Заметим, что автор перечисляет здесь только малую часть научно-практических проблем, связанных с обоснованием использования перевода на занятии по ИЯ, так как перевод как одно из средств преподавания ИЯ не является темой настоящей статьи.

воспитанников и высокий уровень знаний обучаемых.

Фактом является также и то, что в условиях либеральной гуманистической педагогики (в реальности часто искаженной и неправильно понятой), учебной демократии, в условиях разговоров об ученике как субъекте обучения, развивающей деятельности и о творческом развитии обучаемый часто ничего не знает, не владеет формой, структурами, не умеет учить и как следует заниматься, тонет в дилетантизме, переносит ответственность за свои незнания на преподавателя и т.д. Ведь без отработанных в системе форм творчество ничего не стоит, ибо его материальное воплощение остается низкого качества. Без «железного» владения языковыми системами (в понимании структурализма) нелепо говорить о развитии социокультурных и прагматических компетенций.

Поэтому мы рекомендовали бы использование разных стилей педагогического общения в зависимости от учебной ситуации (отрабатываем ли мы грамматические структуры и приучаем качественно, дисциплинированно работать или же тренируем на уроке лексику в свободном общении посредством решения коммуникативных языковых задач). В отдельности взятые инструктивистские и конструктивистские подходы не обеспечивают такой комбинации.

В итоге мы можем заключить, что крайние, экстремальные позиции бесперспективны, как бы их педагогически или психологически ни обосновывали. Необходимость их использования может быть объяснена только узким специальным целеполаганием. Экстремисты того или иного направления всегда имели свой шанс, но при этом никогда надолго не задерживались в современной им дидактике [1. S. 250]. Самым успешным может быть, на наш взгляд, подход смешанный, комбинированный, интегративный. Он должен вбирать в себя все самое лучшее, что наработано другими дидактическими подходами. Такая позиция определяет необходимость научной разработки интегративного подхода при понимании того, что в то же время никогда не появится и чудо-метода обучения ИЯ, учитывающего потребности всех целевых групп и обучающего всех с одинаковой эффективностью.

Возникновение нового подхода или метода к преподаванию в дидактике обуславливается переосмыслением и развитием составляющих дидактико-методической системы (см. табл. 1). Это влечет за собой комплексное изменение всей концепции. При этом

- 1) может изменяться целеполагание под влиянием социокультурных факторов, запросов целевых групп и т.д.;
- 2) может происходить переоценка педагогических ценностей при выборе из уже существующих или новых парадигм образования;
- 3) могут развиваться базисные для дидактики науки, переосмысливаться или возникать новые направления в лингвистике, педагогике и психологии обучения.

Изменение этих позиций целиком или частично может обуславливать становление новой концепции в языковом образовании.

К концу XX в. стало неоспоримым, что *целеполагание* в преподавании ИЯ, если речь не идет об узкоспециальных целях, должно ориентироваться на развитие вторичной языковой личности обучаемых, обладающих способностью говорить (а также писать) грамматически, лексически, орфографически и фонетически корректно, прагматически и социокультурно адекватно, бегло и содержательно [4. S. 18]. В то же время является очевидным, что данную целеустановку не

реализовать, применяя лишь один из обозначенных подходов, в том числе и не разобранные здесь альтернативные методы преподавания. Соответственно становится возможным заключение, что только взаимопроникновение, интеграция двух основных подходов в состоянии обеспечить реализацию обозначенной целеустановки.

Сама по себе идея интеграции в западноевропейской дидактике не нова, так как в ней в 50–60-е гг. уже предпринимались попытки разработать комбинированные, или, как их называли, «посреднические» методы, несовершенство которых с точки зрения сегодняшнего дня определялось их теоретическими основами, актуальными для той эпохи, – ведь коммуникативного направления, необходимого для обоснования современного интегративного подхода, на тот момент не существовало. Наряду с этим многие преподаватели ИЯ разрабатывали свой собственный комбинированный метод, смешивая элементы разных воззрений, если понимали невозможность реализации их целеустановки только в рамках какой-то одной официально заданной дидактики.

Сегодня *социокультурная* необходимость развития и обоснования нового интегративного подхода определяется высокими требованиями к уровню владения ИЯ ввиду глобализации и интернационализации образования, созданием транснациональных корпораций, нанимающих в разных странах мира высокообразованных специалистов, которые должны в относительном совершенстве владеть соответствующими ИЯ. Для большей части образованной молодежи в Западной Европе вопрос владения ИЯ на высоком уровне является вопросом личностной и профессиональной состоятельности. Для обучения таких целевых групп необходим новый интегративный подход в языковой дидактике.

К концу XX в. ученые и практики образования стали понимать ограниченность действенности одной гуманистической образовательной парадигмы, которая, например, в Европе используется уже почти полвека. Ведь введение субъект-субъектных отношений в массовом образовании привело к расхолаживанию обучаемых и потере дисциплины, преподаваемые знания часто в корне потеряли свою фундаментальность, точностью формулировок стали пренебрегать, возникло недовольство результатом обучения вследствие недостаточных умений, которые можно было эффективно сформировать в рамках традиционной парадигмы. Поэтому в *общепедагогическом* плане прослеживается частичный возврат к дидактическим достижениям знаниевой, бихевиористской и технократической парадигм.

Дидактико-теоретическая и *технологическая* обусловленность необходимости разработки интегративного подхода определяется вышеобозначенным целеполаганием, стремлением равномерно развивать у обучаемого все составляющие иноязычной межкультурной компетенции и логикой развития базисных наук дидактики. Эта логика предопределяет становление интегративного подхода и необходимость объединения теоретических основ разобранных концепций.

Становление теоретического облика дидактики ИЯ происходило под влиянием внутреннего развития лингвистики, педагогики и психологии.

Таблица 1

Лингвистика	Педагогика	Психология
1. Сравнительно-историческое	<i>Инструктивистский этап</i>	1. Научно не обоснованные учебно-

языкознание 2. Структурализм, контрастивная лингвистика	1. Традиционная парадигма 2. Технократическая парадигма	психологические постулаты (напоминающие когнитивно-деятельностные и бихевиористские теории) <i>Продолжение таблицы 1</i>
3. Прагмалингвистика, социолингвистика (коммуникативный этап) 4. Когнитивная лингвистика, психолингвистика (когнитивный этап)	3. Бихевиористская парадигма <i>Конструктивистский этап</i> 4. Гуманистическая парадигма	2. Имитативно - ассоциативные теории усвоения знаний (бихевиоризм) 3. Когнитивная концепция усвоения знаний 4. Психологическая теория деятельности (Россия)

Обозначенные этапы в развитии базисных наук дидактики, выступая в различных комбинациях, образовывали новые подходы преподавания ИЯ. Развитие западноевропейской языковой дидактики в XX в. осуществлялось в направлении от структурализма, инструктивизма и необоснованного когнитивизма Средневековья и бихевиоризма первой половины XX в. к когнитивно-прагматическому культурологическому конструктивистскому этапу нашего времени. Это развитие показывает изменение взгляда на язык и отражается в соответствующих подходах и методах преподавания. В рамках данной логики выстраиваются следующие исторически обоснованные шаги познания языка, которые отражают этапы работы над языком в дидактике.

1. *Грамматика*, структурно правильное употребление языка.

2. *Прагмалингвистическая уместность* в употреблении языка. Для успешной коммуникации на ИЯ недостаточно до автоматизма затренировать грамматически правильное употребление языковых знаков в различных видах речевой деятельности. Сверх этого необходимо уметь использовать их для решения коммуникативных задач, учитывая при этом прагматические условия коммуникации.

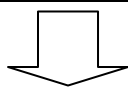
3. *Социокультурная адекватность* в употреблении языка. Без владения способами выражения вежливости, умением выбирать обращения, приветствия, стилистические регистры, без представлений о социальной дифференциации лексики, о региональных и этнических вариантах языка нельзя говорить о владении языком на высоком уровне.

Наконец, представленный путь познания ИЯ должен оптимизироваться в учебно-психологическом плане и психолингвистическом планах с учетом особенностей функционирования мозга при переработке информации и согласно теориям усвоения ИЯ.

Приведенная многоступенчатая последовательность углубления в язык под дидактическим углом зрения представлена ниже.

Таблица 2

1. Отбор изучаемого материала согласно целеполаганию.
2. Введение, презентация обозначенных языковых явлений и их семантизация на референциальном, синтагматическом, парадигматическом, коннотативном, контрастивном уровнях.
3. Упражнения на отработку форм, закрепление материала, формирование лингвистической компетенции, контрастивный аспект на структурном уровне –
структуралистский этап.
4. Задания на активное употребление языка (активизация), формирование прагматической, социокультурной и межкультурной компетенций, контрастивный аспект на функциональном уровне –
прагмалингвистический, социокультурный, страноведческий, межкультурный этапы



Выстраивание самостоятельной иноязычной системы с ее отслоением от языковой системы родного языка

Изучить язык подобным образом оказывается невозможным в рамках отдельно взятых описанных подходов, и это приводит нас к необходимости развития и обоснования интегративного подхода, который объединял бы лучшие дидактические достижения прошлого и интегрировал бы их в зависимости от того, насколько они себя зарекомендовали для реализации названных этапов в познании языка.

Смена дидактических концепций отражает, помимо сказанного, общую ориентацию общества на «устность» в различных ее проявлениях: в виде рецептивной устности, порождаемой аудиовизуальными средствами массовой коммуникации (прежде всего телевидением), а также в экспансии речевой «разговорности» (разговорных синтаксических образцов, разговорных морфологических форм и конструкций и лексических единиц). Регистрируемое снижение уровня функциональной грамотности молодого поколения и явные «пробелы» в знаниях ИЯ, приобретаемых с помощью автономных коммуникативных методик, ориентированных на устность, могут также стать одним из поводов для дидактических рефлексий об интегративном подходе.

Отмеченная тенденция к устности является одной из движущих (часто негативных) сил современной дидактики ИЯ. Данное стремление в своих специфичных проявлениях присутствует на разных уровнях дидактико-методической системы и объясняется стремлением обучать ввиду массового спроса в первую очередь говорению, а также следствием повышенного интереса к устной речи, прагмалингвистике, вопросам порождения и восприятия устной речи в языкознании и психологии.

Интегративный подход способен релятивировать данную тенденцию, сохранить баланс между продуктивным и репродуктивным, устным и письменным.

В заключение мы можем обобщить, что *необходимость развития интегративного подхода обуславливается:*

- 1) изменившимся расширенным целеполаганием под влиянием социокультурных факторов;
- 2) переоценкой педагогических ценностей при выборе парадигм образования;
- 3) логикой развития базисных наук дидактики, определяющих последовательность познания языка, которая предполагает его равноценное изучение как на структурном лингвистическом уровне (приоритет грамматико-переводного подхода), так и на уровне его адекватного употребления со знанием реального социокультурного контекста его функционирования (приоритет коммуникативно-межкультурной дидактики).

Список литературы

1. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 1993.
2. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, 2000.
3. Ettinger S. Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen? // Königs F. (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue Beiträge zu einem alten Thema. München, 1989. S. 199 – 213.
4. Storch G. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Tübingen, 2001.

Reference

1. Butzkamm W. Psycholinguistics of Lessons of Foreign Languages. Francke, 1993.
2. Edmondson W., House J. Introduction to Grammar Research. Tübingen, 2000.
3. Ettinger S. Is It Useful to Translate at Foreign Language Classes? // Königs F. The Theory of Translation and Foreign Language Classes: New Ideas about Old Topic. München, 1989. Pp. 199 – 213.
4. Storch G. German as a Foreign Language – Didactics. Tübingen, 2001.