

УДК 378.4.016: 811 (091)

ИНТЕГРАТИВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

Рассматривается интегративная лингводидактика, приводится краткий экскурс в историю ее становления, обозначаются дидактико-методические принципы ее построения. Интегративный подход признается перспективным направлением модернизации языкового образования.

***Ключевые слова:** интегративная лингводидактика, посреднический метод, когнитивизм, бихевиоризм, грамматико-переводный метод, коммуникативная лингводидактика.*

Мир – это целостная система. Все явления и предметы, которые мы наблюдаем, являются частью этой системы. При попытке более тщательно изучить что-либо единичное человек искусственно вычленяет 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 ее на некоторые составляющие. Ряд трудностей, возникших в развитии науки, с одной стороны, являются результатом углубляющегося противоречия между всё возрастающим объемом научной информации и имеющимися средствами ее использования, а с другой – результатом процесса дифференциации знаний, что можно преодолеть, только лишь уяснив пути и средства синтеза знаний.

Процессы интеграции и дифференциации – это единый 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 единства 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, 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 невозможны выделение и анализ совокупности свойств закономерностей, не присущих явлениям или предметам в их разобщенности [1].

Так, пытаясь дидактизировать язык, вписать способы его преподавания в существующие педагогические ценности, представления о теориях учения и природе языка, человек выделял какие-то его составляющие (по-современному, компетенции), которыми обучаемые должны были овладеть, и создавал дидактические системы с определенными 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.

Отсюда периодически возникала идея интегративного подхода, находившая выражение в определенных методах преподавания иностранного языка. Эти методы были прогрессивны для своей эпохи, соответствовали определенным целеустановкам и учитывали достижения базисных наук лингводидактики как ее источников (педагогика, психологии, лингвистики). Но из-за наступавшей неудовлетворенности разработанными методами приходилось опять их дифференцировать на составляющие и развивать их отдельно, приводя в соответствие с новыми научными данными.

Исторически значимый представитель интегративного подхода – посреднический метод

Для интегративного подхода характерно наличие признаков, присущих как репродуктивно-инструктивистским, так и продуктивно-конструктивистским парадигмам. В зависимости от того, какие признаки первой или второй группы подходов преобладали, такие «смешанные» методы оказывались ближе либо к продуктивным, либо к репродуктивным концепциям.

В истории лингводидактики среди методов интегративной группы наибольшую известность, в частности, в немецкоязычном

пространстве первой трети второй половины XX в. получил посреднический метод Д. Шульца и Г. Грисбаха [4].

В начале 50-х гг. XX в. Германию наводило большое количество желающих изучать немецкий язык. Они преимущественно учились на языковых курсах в Гёте-институтах. При этом языковые группы были гетерогенными в отношении происхождения и родного языка обучаемых. Ранее многие из них уже учили иностранные языки на базе грамматико-переводного метода и хотели в процессе изучения немецкого языка заниматься не только грамматикой, чтением и переводами, но и научиться свободно выражать свои мысли в коммуникации. Однако существовавшие в тот период учебники не соответствовали данным требованиям. Поэтому возникла необходимость создания новых учебных материалов, которые бы учитывали изменившееся целеполагание (необходимость формирования прагматической компетенции), особенности учебной группы и новый учебный контекст. По мере разработки новых принципов преподавания было решено сохранить такие проверенные на практике и зарекомендовавшие себя принципы грамматико-переводного метода, как системность в представлении грамматики и лексики, но при этом еще использовать некоторые элементы аудиолингвального метода в пункте обоснования содержания и теории построения упражнений. Из-за гетерогенности языковых групп языковой материал мог вводиться, объясняться, закрепляться и активизироваться только в одноязычном формате, что, с одной стороны, противоречило принципу грамматико-переводного метода учитывать родной язык обучаемых и использовать его для объяснений и переводов, с другой – выполняло требование аудиолингвального метода вести занятие только на иностранном языке. Немецкий язык изучался непосредственно в Германии, слушателям курсов неизбежно приходилось его использовать в коммуникации вне рамок занятия, и авторам учебника (Schulz D., Griesbach H. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1955) показалось логичным внедрение текстов и диалогов, описывающих бытовые ситуации и представляющих повседневную жизнь немцев. Тем самым новый метод учитывал требование аудиолингвального метода по обучению частично разговорному варианту немецкого языка на основе коммуникативных ситуаций.

Ниже представлены избранные характеристики посреднического метода, при этом указывается их концептуальное происхождение – из грамматико-переводного (далее – ГПМ) или аудио-лингвального методов (далее – АЛМ), а также их инновационность.

<i>Характеристики посреднического метода</i>	<i>ГПМ</i>	<i>АЛМ</i>	<i>Инновации</i>
Урок иностранного языка проводится исключительно на языке изучаемого региона (принцип полного одноязычия)		X	
Основное внимание – изучению грамматики	X		
Содержание определяется тематикой повседневного общения, представленной в форме диалогов		X	
Индуктивное введение грамматического материала			X
Формулирование грамматических правил на изучаемом иностранном языке			X
Подача материала по формально-языковым признакам	X	X	
Типы упражнений, строго регулирующих языковое поведение обучаемого	X	X	
Учет особых рамочных условий обучения и особенностей языковой группы			X

Представители «примиряющего» метода относили чтение к числу основных средств овладения иностранным языком и внесли значительный вклад в теорию и практику работы с текстом. В частности, предлагалось различать два вида чтения: аналитическое и курсорное, при этом первому отдавалось предпочтение. Процесс работы с текстом включал 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 усваивалось содержание текста и его фонетический образ. 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, т. е. текст использовался не столько как источник информации, сколько как средство овладения языком. Подобный подход сближает посреднический метод с переводным. Что касается упражнений в формировании навыков устной речи, то они ограничивались вопросно-ответными упражнениями, пересказом и за-

учиванием текстов (этап задания, свободного продуктивного высказывания как таковой отсутствовал).

Метод придавал большое значение как теоретическим знаниям грамматики, так и практическому осознанному умению ее использовать. На начальном этапе рекомендовалось изучать грамматику интуитивно и без использования правил, что было характерно для прямого метода. На основном и «продвинутом» этапах рекомендовалось опираться на правила и проводить систематизацию изученного ранее материала, что сближает метод с установками грамматико-переводного метода.

Разработчики посреднического метода не могли воспользоваться достижениями современных нам педагогики, психологии и лингвистики, учесть ныне существующие социокультурные и рамочные условия организации языкового образования. Поэтому данный метод потерял свою актуальность, обозначив при этом важную особенность, характерную для всех вариантов современной интегративной лингводидактической концепции. Она состоит в том, что *в отборе использующихся для сочетания принципов и элементов других методов центральную роль занимают критерии их применимости в преподавательской деятельности и тот факт, насколько данные принципы зарекомендовали себя на практике* [3, с. 850]. В основе различных методов интегративной группы могут лежать следующие принципы: речевая направленность обучения, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста, систематичность и системность в подаче материала, интуитивизм в сочетании с сознательностью, устное опережение, опора на письменный текст как основной источник иноязычной информации.

При этом осознавалось то обстоятельство, что соединяемые элементы могут вступить друг с другом в противоречие (например, когнитивная теория учения и обилие имитативных упражнений, разработанных в рамках бихевиоризма; попытка обучать живому свободному общению и преобладание упражнений, жестко управляющих процессом обучения). Из обозначенных противоречий внутри подхода вытекала необходимость его дальнейшего научно-практического обоснования. В результате длительных поисков в области применения интегративного подхода было достигнуто согласие в отношении ведущих принципов и дидактико-методических идей, определяющих сущность интегративной лингводидактики.

Ведущие характеристики интегративного подхода к обучению иностранным языкам

Современный интегративный подход к обучению иностранным языкам определяется следующими *дидактико-методическими принципами*.

1. Подход исходит из традиций элитарного образования с акцентированием как его духовных, так и формальных составляющих, так как поверхностное изучение иностранного языка недостаточно для системного развития интеллекта обучаемого [3, с. 850].
2. Подход ориентирован на реализацию прагматических и социокультурных целей обучения и диалогическую речь, так как умение говорить и писать на иностранном языке в условиях повседневной коммуникации является не менее важным.
3. Дидактическое целеполагание определяется через оценку уровня сформированности умений и навыков активного и адекватного употребления иностранного языка в стране изучаемого языка. Это предполагает:
 - формирование и развитие вторичной языковой личности, обладающей способностью писать и говорить структурно правильно, прагматически и социокультурно адекватно;
 - равнозначное развитие всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции с целью рецептивно-продуктивного относительно безошибочного владения иностранным языком;
 - закладывание глубоких активизированных грамматических и лексических основ с учетом их реального употребления (прагматических и социокультурных компонентов).
4. Большое значение имеют как теоретическое знание грамматики, овладение которой дает представление о системе языка, так и практическое осознанное умение ее использовать (согласно постулату когнитивной теории учения, что умения и навыки могут приобретаться только через знание о них / метазнания). Грамматика вводится по циклической прогрессии – от простого к сложному и специфичному.
5. Выделяются репродуктивно-инструктивистский и продуктивно-конструктивистский этапы изучения и обучения иностранным языкам. Первый соответствует этапам осмысления, осознания и закрепления навыка, фазе введения и закрепления материала, уровню упражнения; второй – этапу применения навыка, фазе активизации материала, уровню задания. Членение на подобные

этапы отражает организацию занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений и способствует равнозначному изучению иностранного языка как на структурном лингвистическом уровне (приоритет сознательной традиции), так и на уровне его адекватного употребления со знанием социокультурного контекста функционирования языка (приоритет коммуникативно-межкультурной дидактики).

При этом под *упражнением* понимается планомерно организованное повторное выполнение действия с целью его усвоения, оно ориентировано на усвоение некой структуры и может иметь репродуктивный или репродуктивно-продуктивный характер; под *заданием* понимается учебное поручение с целью активизации и актуализация знаний, действий, ранее усвоенного; цель выполнения задания – формирование способности к свободному устному или письменному выражению мыслей в естественной коммуникации; имеет продуктивный характер.

6. На начальных этапах признается целесообразность проведения устного вводного курса в сочетании с вводно-фонетическим.
7. На репродуктивном этапе в ключе грамматико-переводной традиции используются фронтальные формы организации занятия: учитель должен контролировать процесс осознания и закрепления ЗУН, формировать направленность произвольного внимания обучаемых на форму высказывания. Основным 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 (это своего рода «учебный спорт», устная и письменная грамматическая и лексическая муштра); применяются упражнения когнитивного и бихевиористского плана, обосновываемые в рамках знаниевой, технократической и бихевиористской педагогических парадигм.
8. На продуктивной фазе должны использоваться те формы организации урока, которые способствуют самостоятельности обучаемых, творческую учебную деятельность которых необходимо поддерживать. Это реализуется на основе:
 - коммуникативного поведения преподавателя на этапе задания, который вовлекает обучаемых в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения;
 - использования репродуктивно-продуктивных и продуктивных заданий, максимально воссоздающих ситуации общения;
 - направленности произвольного внимания обучаемых также на цель и содержание высказывания;

- речемыслительной активности как постоянной вовлеченности обучаемых в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме;
 - ситуативности процесса обучения, рассматриваемой и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений;
 - проблемности как способе 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.
9. Особое место в интегративном подходе занимают упражнения и задания с использованием перевода, который служит соединяющим звеном между двумя этапами процесса обучения и выступает, с одной стороны, в репродуктивном плане (как упражнение на этапе осознания и закрепления формы, как упражнения в метаязыковой рефлексии), а с другой, в продуктивном плане (как задание, служащее имитации жизненных ситуаций, проведению коммуникативных игр, реализации оригинальных форм общения на занятии, а также формированию у обучаемых социокультурной компетенции). Упражнения и задания с использованием перевода также могут использоваться для формирования переводческой компетенции обучаемых.
10. На занятии используются материалы учебных умеренно аутентичных и оригинальных текстов. Особое место отводится изучению литературы стран изучаемого языка и рефлексии о прочитанном, так как чтение относится к числу основных средств овладения языком.
11. В подходе признается ведущая роль принципа «просвещенного одноязычия» («Aufgeklärte Einsprachigkeit» [2, с. 164]): понимание изучаемого материала может и должно по необходимости проверяться или подкрепляться переводом на родной язык, т.е. последний используется как средство семантизации и контроля. Также опора на родной язык позволяет преодолевать интерференции и использовать положительный перенос.
12. Лежащие в основе интегративного подхода представления о формировании страноведческо-межкультурного содержания обучения используют элементы информационной и интегративной концепций преподавания страноведения, культуры и быта страны изучаемого языка.
13. Интегративный подход предполагает **многообразие применяемых методов** обучения иностранным языкам, в то время как сужение дидактико-методического репертуара преподавателя до одного

единственного метода допустимо лишь в целях осуществления узкоспециальных учебных целей, но неприемлемо для полноценного развития у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно интегративный подход состоит в сочетании двух подходов:

- *сознательно-сопоставительного подхода*, ориентированного на обработку грамматически правильной формы выражения;
- *посткоммуникативного подхода*, заключающегося в комбинации коммуникативной и межкультурной лингводидактик, направленных на развитие навыков и способностей к прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

Таким образом, мы можем утверждать, что эффективным направлением модернизации обучения иностранным языкам является интегративный подход, включающий в себя наиболее действенные достижения, наработанные другими лингводидактическими подходами и методами обучения иностранным языкам. «Принципы вместо методов», – таким должен быть девиз современной лингводидактики, история становления которой показала бесперспективность применения на практике закрытых методических концепций, основывающихся на строгих, часто идеологических установках той или иной базисной теории.

Список литературы

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
2. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1993. 334 s.
3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
4. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 1993. 195 s.

INTEGRATIVE LINGUODIDACTICS AS PERSPECTIVE DIRECTION OF MODERNISATION OF LANGUAGE EDUCATION

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on integrative linguodydactics, short digression over is brought in history of her becoming, methodical principles of her construction are designated. Integrative linguodydactics confesses perspective direction of modernisation of language education.

Keywords: *integrative linguodydactics, mediation method, grammar-translation method, cognitivism, behaviourism, communicative linguodydactics.*

Об авторе:

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