

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

УДК 378.4.016: 811 (091)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**И.С. Крестинский**

Тверской государственный университет

Рассматриваются педагогические основы коммуникативной лингводидактики в западноевропейском образовательном пространстве; анализируются такие понятия, как критическая педагогика, общественная и индивидуальная эмансипация, дискурс.

*Ключевые слова:* критическая теория воспитания, коммуникативная лингводидактика, эмансипация, дискурс, интерактивная модель преподавания.

Лингводидактика – прикладная наука. Для анализа сущности рассматриваемых лингводидактических явлений исследователю необходимо опираться на базисные науки (источники) лингводидактики, которые образуют ее теоретические основы. К таким источникам знаний о природе процесса изучения и обучения иностранным языкам относятся педагогика, психология и лингвистика.

В Западной Европе развитие коммуникативной лингводидактики в период своего становления определялось общей педагогической дискуссией.

В первой половине 70-х гг. возникает социально-критическое направление в педагогике: *критическая теория воспитания и коммуникативная дидактика*. В проводимых исследованиях представители социально-критической педагогики подчеркивают взаимосвязь воспитания и общественных процессов и настаивают на осуществлении такого воспитательного воздействия, которое бы отвечало требованиям эмансипации – как общественной, так и индивидуальной [5].

*Общественная эмансипация* предполагает равенство прав и обязанностей всех членов общества, отсутствие господства одних людей над другими. Достижение эмансипации считается возможным при изменении общественных отношений путем критики и разъяснения общественных причин возникновения социальных явлений [3]. Новые общественные отношения должны помочь людям самоопределиваться, освободиться от излишнего давления общества. В воспитании представители социально-критического направления видят важнейшее средство эмансипации, как индивида, так и всего общества, освобождение последнего от всех авторитарных структур власти.

*Индивидуальная эмансипация* означает освобождение субъектов «от условий, которые ограничивают их рациональность и связанные с ней общественные действия» [5]. Цель эмансипированного воспитания – развитие критического сознания, способности самостоятельно принимать решения,

дискутировать, принимать участие в интерпретации ситуаций [8]. Цель индивидуальной эмансипации состоит в воспитании автономного, политически зрелого человека, активного гражданина, рассматривающего мир как изменяемый, в выработке у него самостоятельного критического поведения в обществе.

В эмансипированном воспитании звучит призыв к отказу от поиска идеалов, поскольку в любом идеале видится связь с авторитарными традициями прошлого. Эмансипация индивида невозможна без развития способности у учащегося выполнять общественно необходимые обязанности с одновременным освобождением от идентификации с формами поведения окружающего мира. Поэтому предлагается воспитывать учащегося, способного осознавать влияние общества и его манипуляции и умеющего осуществлять критический самоанализ и рефлекссию по поводу представления о собственной роли [3].

Основную функцию педагогики представители социально-критического направления видят в критике общества и практическом участии в изменении его авторитарных структур. Под влиянием этих идей педагогика подчиняет воспитание и образование целям ликвидации отношений господства и социального неравенства в обществе. Также отмечается, что в процессе обучения должны обсуждаться и анализироваться актуальные политико-общественные проблемы. Речь идёт о развитии способности выражать собственное мнение по поводу существующих политических вопросов [3]. При этом подчёркивается важность исторического сознания, без которого актуальное критическое сознание лишается фундамента.

Помимо общей цели, состоящей в необходимости побудить учащихся критически относиться ко многим явлениям в современной жизни, определяются более конкретные цели воспитания и обучения. Например, для того чтобы воспитать самостоятельность учащегося, его независимость от учителя, должны культивироваться умения самостоятельно перерабатывать информацию посредством использования справочных материалов и т.п., планомерно формироваться у учащихся способности к презентации информации посредством обсуждения и ее анализа в процессе дискуссий (отсюда происходит возникновение первичного дидактико-методического интереса к проблематике стратегий учения).

Индивидуальная эмансипация рассматривается во взаимосвязи с общественной эмансипацией не только в широком, но и в узком смысле слова, поскольку осуществляется в рамках эмансипативной урочной структуры взаимодействия.

Переход к *интерактивной модели преподавания* определил иные взаимоотношения учащихся с учителем и с другими учениками. В. Попп отмечает, что при деятельностном подходе учитель играет доминирующую роль. Его взгляды, методы, поведение и установки, его социальная позиция оказывают влияние на подрастающее поколение. Цель воспитательной деятельности В. Попп видит в уменьшении доминанты учителя, что позволит приблизиться к свободной симметричной коммуникации, т. е. к дискурсу, в котором обсуждаются мнения, цели, нормы и ценностные притязания [8]. Задача педагога при этом заключается в том, чтобы способствовать росту

самоопределения и права голоса учащихся. Он должен дозированно уменьшать свою доминанту и при этом определять, какой прирост самоопределения, права голоса и личной ответственности может одолеть группа учащихся [8].

Моделью свободной от господства социальной практики в критической философии считается дискурс, который представляет собой свободное симметричное взаимодействие на основе равноправия участников коммуникации. Данное понятие было заимствовано лингводидактикой из коммуникативной теории Ю. Хабермаса.

Теория дискурса Ю. Хабермаса сосредоточена на возможности обоснования содержания человеческих высказываний и действий. В дискурсе делается попытка восстановить при помощи обоснования консенсус, который должен существовать в коммуникативных действиях. Он служит обоснованию ценностных притязаний, мнений и норм, нахождению истины в консенсусе. Только в дискурсе, как полагает автор, можно решить, является ли достигнутое согласие истинным или нет [4]. Симметричная коммуникация, свобода от господства, отсутствие принуждения к деятельности, эмансипация являются условием осуществления дискурса и достижения его цели, установления истины. Дискурс предполагается осуществлять в идеальной речевой ситуации с равноправными коммуникантами. Он представляет собой метауровень коммуникативной деятельности, осуществляемой в идеальной речевой ситуации, в которой отсутствует принуждение к деятельности, а в качестве единственного мотива остаётся кооперирующая готовность к пониманию.

Сущность *метакоммуникации* заключается в выражении в процессе дискурса собственного отношения учащихся к содержанию учебной деятельности, что предполагает критический анализ и изменение в нем. С одной стороны, обсуждаемое на уроке содержание должно соответствовать требованиям учебных целей. С другой стороны, коммуникативная дидактика стремится к учёту, по возможности, интересов и проблем учеников, чтобы не мешать осуществлению коммуникации на уроке посредством заранее «насаждаемого» содержания.

При помощи метакоммуникации становятся ясными отношения участников разговора друг к другу, вскрываются отношения зависимости, которые могут быть аннулированы в процессе дискурса. Поэтому считается, что метакоммуникация движет вперёд эмансипационный процесс образования, который реализуется через проекты в виде метаурока [9]. Осознанию и сокращению возможных имеющихся зависимостей и давления способствует, согласно мнению К. Х. Шеффер, рефлексия отношений между учителями и учащимися. Таким образом, расширяется чувство ответственности учащихся в процессе управления, а преподавание делается прозрачным. Участие учеников класса в управлении создаёт и изменяет условия работы, допускающие создание идентичности. Метаурок не ограничивается при этом дискуссией о преподавании, он должен перейти в такую фазу изменения процессов, «на которой из коммуникативного опыта в ситуациях деятельности возникает новый опыт, дающий возможность новой деятельности» [8].

Итак, теория воспитания и обучения, критическая теория общества и коммуникативная теория Ю. Хабермаса легли в основу развития критической теории воспитания и коммуникативной дидактики, ставящих во главу угла воспитания и обучения идею общественной и индивидуальной эмансипации. Исследования в этой области, в свою очередь, повлияли на зарождение и становление коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, а категория «эмансипация» стала ведущей при определении целей обучения и воспитания. Но возможность заимствования данной цели решалась в методических исследованиях неоднозначно и вызвала многочисленные дискуссии. Рассмотрим некоторые мнения по этому поводу.

И. Дитрих одна из первых исследует трудно реализуемую в преподавании иностранных языков «идею свободного, отвечающего за себя индивида, который должен быть подведён при помощи воспитательного процесса к полной реализации своих замыслов и которого не следует приучать посредством методического или дидактического нажима к однотипному мышлению» [3]. Она требует, чтобы преподавание иностранных языков способствовало освобождению индивида, которое выражается в «критической постановке вопроса по отношению к заданному» и выливается в «желание продуктивных изменений».

Многие методисты сдержанно относятся к этой идее и высказывают в этой связи свои сомнения. В ряде работ можно встретить утверждение, что первичная социализация едва ли может иметь место на уроках иностранного языка, который является лишь дополнительным средством социального взаимодействия [10]. Высказывались также опасения, что будут обозначаться цели, «которые находятся за пределами преподавания иностранных языков» [2]. При этом подчёркивалась необходимость анализа связи между общими целями обучения и вкладом, который должен внести урок иностранного языка в достижение этих учебных целей. Р. Циммерманн полагает, что недостаточный учёт взаимосвязи всех факторов, определяющих преподавание иностранных языков, приведёт к обоснованной критике коммуникативно-ориентированной теории и методики обучения иностранным языкам, а понятия «эмансипация», «коммуникативная компетенция», «способность к самостоятельному принятию решений, к критике» останутся пустыми предписаниями [10].

Отмечалось, что для определения соотношения между коммуникативной общей дидактикой и коммуникативно-ориентированным преподаванием иностранного языка необходим анализ педагогических и дидактических особенностей коммуникативной ситуации на уроках иностранного языка с применением дискурса. В результате такого анализа было установлено, что некоторые из признаков коммуникативной ситуации едва ли подвержены изменениям даже в рамках коммуникативной дидактики. К ним относится неизбежное коммуникативное различие между учениками и учителем.

В связи с этим методисты отмечают, что при перенесении требований общей дидактики на предметную дидактику существует опасность, что из поля зрения выпадет цель преподавания иностранных языков [10]. Также полагали, что на основе переоценки эмансипации в преподавании иностранных языков

инструментально-языковая задача переплелась с общественно-философским интересом. Разграничение этих областей будет способствовать повышению эффективности преподавания иностранных языков.

Таким образом, способность к философскому дискурсу как самостоятельная, специфическая для преподавания иностранных языков цель, по мнению многих методистов, является нереальной. Но поскольку преподавание иностранных языков в общеобразовательных школах всегда охватывает и воспитательные аспекты, признаётся принципиальное значение исследований Ю. Хабермаса в области универсальной прагматики для преподавания вообще и для преподавания иностранных языков в частности [10]. В этом контексте ставится вопрос о необходимости переосмысления понятия «эмансипация», определении величины эмансипации, которая может остаться на уроке иностранного языка в виде метаурока. Но при этом высказывается опасение, что в результате редукции эмансипация будет сведена лишь к прозрачности преподавания. Поэтому возникает вопрос о том, должно ли понятие «эмансипация» стоять в центре внимания в методической литературе или же его следует рассматривать как побочный результат установок и отношений учащихся. Признавая в той или иной степени возможность отражения категории «эмансипация» в целях обучения иностранным языкам, методисты обращаются к вопросу о роли дискурса в учебном процессе.

Необходимость применения модели дискурса на уроках иностранного языка, приближения к свободной от господства симметричной коммуникации подчёркивает в своих работах И. Дитрих, полагая, что на уроках должна практиковаться требуемая в дискурсах тематизация притязаний на значимость [1].

Размышления по поводу возможности перенесения концепта универсальной прагматики на преподавание иностранных языков касаются вопроса о том, на каком этапе обучения следует вводить дискурс в учебный процесс. В некоторых исследованиях допускается применение дискурса уже с первых уроков изучения иностранного языка (ИЯ) без предварительного усвоения лингвистических средств [7]. Согласно другому мнению, в задачу теории и методики обучения ИЯ входит разработка дидактических и методических стратегий, которые приведут в конечном счёте к компетентному иноязычному поведению, позволяющему учащимся принимать участие в дискурсе на иностранном языке [10]. При этом предлагаются различные варианты этих стратегий.

Так, в качестве модели преподавания рассматривается «регрессивный дополнительный процесс взаимодействия». Это означает, что к началу процесса преподавания должна быть определена дополнительная структура взаимодействия, в которой будет доминировать учитель в силу возрастных и интеллектуальных преимуществ. В процессе преподавания преимущество в знаниях постепенно уменьшается, так что доминирующая дополнительная структура взаимодействия преобразуется в симметричную структуру взаимодействия, отличительной чертой которой является равноправная позиция всех его участников. В регрессивных дополнительных процессах взаимодействия руководитель группы расширяет свободу действий членов

группы. Это расширение может простирается до границы, на которой дополнительное взаимодействие превращается в симметричное.

Преломление данной идеи в преподавании иностранных языков на определённых этапах обучения можно найти в работах Р. Циммерманна, который полагает, что сотрудничество учащихся при организации урока и учёт их интересов могут быть достигнуты достаточно рано. Это может произойти на фазах урока, на которых обосновываются цели (Diskursphase), или на фазах, во время которых инсценируется реальное коммуникативное поведение (Projektphase). На этапе формирования навыков обязательно управление уроком, независимо от того, осуществляется ли оно непосредственно учителем или опосредованно через средства обучения либо интерактивные режимы работы [10].

Целью первой фазы дискурса, которую называют также метаурочной, является, согласно мнению Р. Циммерманна, достижение всеми участниками урока соглашения по поводу его содержательно-тематического, содержательно-языкового и методического аспектов. Фаза дискурса ориентирована на модель идеальной речевой ситуации, но не соответствует ей полностью. На этой фазе предлагается обговаривать содержание последующих фаз и учебные цели, обоснование которых зависит от коммуникативного опыта учащихся. При этом не исключается опора на родной язык.

На следующем этапе обучения происходит семантизация языковых явлений и их тренировка. Допускается, что не все учащиеся будут одновременно усваивать равное количество материала. Внимание учащихся направлено на содержание высказывания, поэтому критерием оценки наряду с грамотностью является истинность его содержания. Далее учащиеся учатся осуществлять новые речевые акты с известными лингвистическими структурами.

Завершающим этапом является проектная деятельность, во время которой предпринимается попытка на основе сформированных навыков реализовать в реальной коммуникации разработанные цели. При выполнении проектов в полной мере учитываются требования эмансипации. Учитель исполняет роль советчика и координатора, исправляя высказывания учащихся только в том случае, если ошибки нарушают взаимопонимание.

Таким образом, у методистов не вызывает сомнения то, что осуществление симметричного распределения возможностей предполагает всегда определённую степень лингвистической компетенции, но указания по поводу её создания и развития, как предпосылки участия в дискурсе, в теории Ю. Хабермаса отсутствуют, поскольку он не дидактизирует понятие «дискурс» и не исследует преломление своих философских идей в области преподавания [6].

Рассматривая этап формирования лингвистической компетенции, И. Дитрих выступает против преподавания по аудиовизуальному методу, поскольку здесь от учащихся требуется «следование заданным языковым образцам поведения», хотя и соглашается с тем, что следование этим образцам является «специфичной для предмета иностранные языки методической необходимостью» [1]. Этой же позиции придерживается Л. Шиффлер, утверждая, что на уроках иностранного языка господствует «автократично-

доминирующий стиль воспитания», вследствие принуждения следованию заданным речевым образцам, и предлагает отказаться от данного приёма. В рамках аудиолингвального метода обучения иностранным языкам учащийся рассматривается как манипулируемый объект, а оптимальный результат достигается при наиболее искусном манипулировании учащимися, что, по мнению Р. Циммерманна, скорее мешает, чем способствует эмансипации, самоопределению, развитию критической способности принимать решения [10].

В то же время В. Паулс предостерегает от неконтролируемых перегибов свободного от господства преподавания, к которым относится *отказ от процессов управления*. Он полагает, что при таком подходе к вопросу иностранный язык перестаёт быть доминирующим языком на уроке, а обучение иноязычным средствам становится второй по значимости целью, что может привести к полному исчезновению иностранного языка из преподавания [6].

И. Дитрих, анализируя возможности применения модели дискурса на уроках иностранного языка, приходит к выводам, что преподавание, осуществляющееся на одном языке, ограничивает возможности коммуникации в виде дискурса.

Общепризнанный к началу 70-х гг. *принцип одноязычия ставится*, таким образом, коммуникативной дидактикой *под сомнение*. Её главный аргумент направлен против доминирующей роли, которую принцип одноязычия предписывает учителям в таком преподавании [1]. После оживлённых дискуссий по этому вопросу наметилась тенденция к применению родного языка на уроках иностранного языка в тех случаях, когда предметом коммуникации становится важное содержание.

Итак, педагогическое обоснование коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в Западной Европе было связано с решением многих проблем, к которым относилось прежде всего определение соотношения воспитательных и практических целей обучения. Постановка во главу угла воспитательных целей, направленных на достижение эмансипации, снижала значимость практических целей обучения иностранным языкам, что приводило к определённым трудностям в данной области.

Проблематичным было также достижение в полном объёме эмансипации в школьных условиях, особенно на уроках иностранного языка, поскольку педагогические отношения в рамках школы не соответствуют целям и формам симметричной коммуникации. Даже если учитель сознательно определяет себя не как педагог, а как партнёр учащихся, то всё равно ему предписываются функции педагога учреждением, учениками, родителями или коллегами. Кроме того, значительную роль играет при этом различие в возрасте, опыт, коммуникативная способность. Невозможность достижения в полном объёме эмансипации на уроках иностранного языка привела к значительной редукции данного понятия. На фоне резкой критики социально-критического направления в педагогике в 80-е гг. завершается идеологическая дискуссия об основных положениях коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

### **Список литературы**

1. Dietrich I. Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht. – Bonn: Kornberg, 1974. 201 S.
2. Gutschow H. Grammatik, Kontext, Pragmatik im Fremdsprachenunterricht: Alternativen oder Bausteine? // Goethe-Institut (Hrsg.). Beiträge zu den Sommerkursen 1975. München: Iudicium, 1975. S. 113–150.
3. König E., Zedler P. Theorie der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2002. 150 S.
4. Habermas Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz // Habermas J., Luhmann N. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: Iudicium, 1971. S. 101–141.
5. Mollenhauer E. Erziehung und Emanzipation. München: Klett, 1973. 295 S.
6. Pauels W. Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Kritik und Perspektiven. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1983. 185 S.
7. Piepho H. E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts der Sekundärstufe I. Limburg: Wilhelm Verlag, 1979. 270 S.
8. Popp W. Zehn Thesen zur Didaktik // Kommunikative Didaktik: Soziale Dimensionen d. didakt. Feldes. Weinheim, Basel: Beltz, 1976. S. 275–279.
9. Schäfer K.-H., Schaller K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Hueber, 1976. 110 S.
10. Zimmermann R. Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Groos, 1984. 305 S.

## **PEDAGOGICAL BASIS OF COMMUNICATIVE LINGUODYDACTICS IN WEST-EUROPEAN EDUCATIONAL AREA**

**I.S. Krestinskiy**

Tver State University

The article focuses on the pedagogical basis of communicative linguodydactics in West-European educational area; such concepts as critical pedagogics, social and individual emancipation, discourse are analysed.

**Keywords:** *critical theory of upbringing, communicative linguodydactics, emancipation, discourse, interactive model of teaching.*

*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