

И.С.КРЕСТИНСКИЙ

Тверской государственный университет

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ОБОСНОВАНИЯ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

The article focuses on level structure of methodological description of linguodydactic conceptions. Within given level structure socio-cultural, psychological-pedagogical, linguodydactic, local-methodical levels, defining the theory of description and practice of application of methods of foreign language teaching are singled out.

Метод обучения иностранным языкам (далее по тексту – ИЯ) – явление описательной лингводидактики. Научность последней определяется системно-логическим подходом к анализу научных явлений.

Соответственно, для анализа такого комплексного явления, как метод обучения ИЯ, необходима система неких взаимосвязанных параметров.

Дадим определение. Метод обучения ИЯ – это система обучения ИЯ, детерминированная социокультурными, психолого-педагогическими, лингводидактическими и учебно-локальными факторами.

На языке математической логики метод можно представить как функцию, определяемую широким набором аргументов. При этом аргументы подчинены друг другу иерархически и организованы по уровням – от социокультурного и психолого-педагогического до лингводидактического и локально-учебного.

В методологии исторических и синхронических лингводидактических исследований существуют похожие модели, лежащие в основе описания исторического и актуального развития методов обучения ИЯ. Это подходы, возникшие в англосаксонской [1; 5] и германской [1; 2; 3; 4] научных школах.

При разработке и обосновании новой модели мы опираемся на названные выше традиции, в то же время подвергаем их ревизии и серьезным модификациям. Ниже обозначаются и избранно комментируются компоненты нашей модели метода.

Социокультурный уровень. На данном уровне на оформление метода влияют следующие параметры.

(1) Особенности политико-экономического цикла и социально-исторического конструкта, типа общества (патерналистского или гражданского), социокультурно обусловленной модели образования – англосаксонской, континентальной, а также всей палитры переходных состояний.

Например, доминирование знаниевой или гуманистической педагогических парадигм, педагогического инструкторизма или конструктивизма

зачастую является следствием влияния специфических черт патерналистского или гражданского типов обществ, авторитарных или демократических политических режимов. Эссенциализм или прагматизм в обучении ИЯ в определенные исторические этапы определялся англосаксонской или континентальной образовательными традициями.

(2) Влияние доминирующих религиозных, философских и научных представлений о природе человека на образование.

(3) Культурно-географические факторы (географическая и культурная дистанция страны родного языка от страны ИЯ, социокультурно обусловленные приоритеты относительно изучаемых ИЯ и целей обучения, лингвистическая отдаленность родного языка от ИЯ).

Например, географической и культурной дистанцией объясняется тот факт, что японский и китайский языки всё еще не играют большой роли в школах европейской части России. Географическая близость к Западной Европе определяет приоритетное место европейских языков среди других ИЯ.

В определенных культурных кругах особое значение придается пониманию письменной речи. Так, например, в республиках РФ с большинством исламского населения может изучаться письменный арабский для чтения Корана.

(4) Бюрократические факторы и предписания (зачастую как следствие из подпункта 1).

Психолого-педагогический уровень. Формирование и обоснование теории обучения ИЯ для каждого метода осуществляется на основе научных данных базисных наук лингводидактики – биологии, педагогики, психологии и т.п. На данном уровне на оформление метода могут влиять следующие параметры.

(1) Генетические и нейрофизиологические представления о научении и мотивации.

(2) Представления об индивидуальной изменчивости личности, о структуре личности, о психологических типах обучаемых.

(3) Общепедагогические представления об образовании и воспитании, воплощающиеся в педагогических парадигмах – знаниевой, гуманистической, бихевиористской, технократической.

(4) Психологические теории учения (когнитивная, бихевиористская, деятельностьная).

(5) Представления о соотношении обучения и развития и о законах развития личности посредством образования (биогенетические, социогенетические, персоногенетические).

(6) Психолого-педагогическая интерпретация мотивов учебной деятельности и законов научения.

(7) Представления об общеобразовательных целях обучения (приоритет уровня актуального развития или зоны ближайшего развития).

(8) Институциональные факторы обучения ИЯ (позиция отдельных предметов в общем учебном каноне: ИЯ как первый или второй, количество часов, наличие профилированных школ, классов и т.п.).

Формулируя обобщающий комментарий ко всем выше перечисленным аргументам функции «метод», заметим, что одной из важнейших движущих сил развития образования была дихотомия «Все обучаемые одинаковые vs. все обучаемые разные». Данная оппозиция определяет суть многих перечисленных выше пунктов, ее компоненты носили и носят аксиоматический характер для многих педагогов, дидактиков и методистов.

В этой связи, если мы исходим из аксиомы об одинаковости обучаемых, то мы будем проектировать методики без учета различных стилей обучения и мышления под желаемый и пропагандируемый нами идеал учащегося. Например, мы будем считать, что переводные упражнения нельзя использовать, и будем приводить некий набор аргументов в пользу нашей точки зрения. При этом мы – осознанно или неосознанно – будем игнорировать обучаемых с алгоритмизированным стилем мышления, которые любят перевод как упражнение. В случае принятия тезиса о большой вариативности стилей мышления мы будем вынуждены проектировать упражнения и задания с учетом данного факта.

Лингводидактический уровень. Формирование и обоснование теории метода обучения ИЯ осуществляется на основе научных данных *базисной науки лингводидактики – лингвистики*. На данном уровне на оформление метода могут влиять следующие параметры.

(1) Представления о природе языка – компаративистские, структуралистские (воззрения на язык как на систему форм), прагмалингвистические (воззрения на язык как на средство коммуникации).

(2) Представления о природе усвоения ИЯ (психолингвистические гипотезы усвоения ИЯ; обоснование психолингвистических условий, при которых усвоение ИЯ происходит наиболее эффективно; описание когнитивных процессов, протекающих при изучении ИЯ).

(3) Формулировка узкодидактического целеполагания, т.е. собственно языковых целей обучения – приоритетов в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также их соотношение с общепедагогическими целями.

(4) Разработка учебного плана: (а) определение критериев для отбора и организации лингвистического и тематического содержания, форм контроля; (б) выбор типа прогрессии – структуралистской или функциональной / прагмалингвистической; (в) обозначение рекомендаций в отношении соответствующих учебных материалов.

(5) Определение типов упражнений и заданий, используемых на разных этапах формирования навыка (имитационных, когнитивно-аналитических, репродуктивных, репродуктивно-продуктивных, продуктивных).

(6) Характеристика желаемой роли обучаемого: (а) степени влияния обучаемого на учебный процесс и на определение содержания обучения; (б) взаимоотношений между обучаемых; (в) позиционирования обучаемого как объекта или субъекта учебной деятельности (обучаемый – пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями, или факел, который нужно зажечь).

(7) Характеристика желаемой роли обучающего: (а) функций обучающего на уроке; (б) степени влияния обучающего на процесс обучения и на определение содержания обучения; (в) стилей педагогического общения между обучающим и обучаемым.

(8) Выбор используемых ТСО.

Например, на основе определенных комбинаций базисных наук лингводидактики возникали и обосновывались новые методы обучения ИЯ. Зная теоретические основы методов, можно осмыслить те или иные дидактико-методические решения и технологии, применяемые в них.

Например, теоретическую основу *сознательных методов* XX века образуют знаниевая традиционалистско-консервативная педагогическая парадигма с элементами технократизма, лингвистический структурализм и когнитивная (в определенных вариантах – деятельностьная) теория учения.

При обосновании переводных упражнений как средства обучения ИЯ в рамках сознательных методов образуется система, показывающая значение теоретических основ для объяснения роли перевода: в сознательных методах перевод выступает как комплексное упражнение, направленное на отработку грамматической формы, доминирование которой по отношению к содержанию было обосновано и подкреплено *лингвистическим структурализмом*; перевод считается лучшим стимулятором метаязыковой рефлексии (*когнитивизм*); непревзойденным средством контроля, дисциплинирования и создания экстремальных ситуаций для отбора сильнейших (*знаниево-технократическая педагогика*); языковая цель обучения, которая должна достигаться посредством переводных упражнений, – формирование лингвистической компетенции.

Ниже приведенная табл. 1 содержит сведения о влиянии базисных наук на становление основных методов обучения ИЯ.

Табл. 1

<i>Метод</i>	<i>Педагогические парадигмы</i>	<i>Психология</i>	<i>Лингвистика</i>
Грамматико-переводный	Знаниевая	Когнитивизм	Компаративистика, структурализм
Прямой	Гуманистическая	Ассоциативная психология, бихевиоризм	Компаративистика, знак Ч.Пирса
Аудио-лингвальный	Бихевиористская, технократическая	Бихевиоризм	Американский структурализм
Коммуникативный	Гуманистическая	Когнитивизм	Прагмалингвистика

Сознательные методы	Знаниевая, технократическая	Когнитивизм, деятельностьный подход	Структурализм
Интегративный	Сочетание парадигм	Деятельностный подход	Сочетание парадигм

Локально-учебный, локально-методический уровень, уровень учебной группы и урока, где сталкиваются все выше перечисленные параметры – зачастую желаемые представления о воображаемой реальности, и конкретные обучаемые и условия обучения. На данном уровне на оформление метода могут влиять следующие параметры.

(1) Психолого-педагогические, мотивационные, личностные характеристики обучаемых в актуальной группе учащихся (выявление мотивов обучения, индивидуальных стилей учения, особенностей мышления, имеющих общеучебных навыков, уровня владения предметом и т.п.).

(2) Определение и внедрение – на основе пункта 1 – оптимальных условий проведения занятия, его форм и этапов, используемых упражнений и заданий, особенностей организации рабочего места (например, выбор между фронтальной vs. круговой посадкой обучаемых и т.п.).

Описываемый в настоящей статье многокомпонентный подход к анализу метода обучения ИЯ является весьма продуктивным и инновационным как при исследовании существующих лингводидактических концепций, так и при разработке и обосновании новых подходов и принципов обучения ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
2. Kast B. Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt, 1998. 275 S.
3. Neuner G. Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 31–41.
4. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 1993. 195 S.
5. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 201 p.