

ский факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция / доклады (теоретическая часть), 21.03.2001. – URL: <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm> (дата обращения: 12.01.2015).

4. Абсеметова Ж. Методические принципы конструирования электронного учебника по истории Казахстана [Электронный ресурс] // hist.msu.ru : Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция / доклады

(теоретическая часть), 21.03.2001. URL: // <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm> (дата обращения: 12.01.2015).

5. Әлифба [Электронный ресурс] // tatarschool.ru : Мультимедийные приложения к учебникам татарского языка, 2013. URL: // <http://tatarschool.ru/al/index.html> (дата обращения: 3.03.2014).

6. Açılım Türkçe ders kitabı 1 [Электронный ресурс] : электрон. приложение – İzmir : Dilset, 2010. – 1 CD-ROM

7. Elektron dars resurslari // e-resurs.edu.az: Электронные ресурсы, 2014. – URL: // <http://www.e-resurs.edu.az/site/index.php> (дата обращения: 12.04.2015).

УДК 378.147:811.1/8

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: ЗА И ПРОТИВ

Гришаева Е.Б.

Сибирский федеральный университет, Красноярск, e-mail: e-grishaeva@mail.ru

Статья представляет собой попытку описания коммуникативного подхода в исторической перспективе с помощью системно-функционального и сопоставительного методов. Критическое осмысление приемов, используемых в лингводидактической деятельности отечественных и зарубежных специалистов, имеет безусловную актуальность для выбора эффективных методов обучения иностранному языку в условиях модернизации российского высшего образования. Учет исторического развития образовательных парадигм систем лингвистического образования позволяет сформулировать ряд принципиальных положений, необходимых для реализации в университетах РФ.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативный подход, CLT, HoLTT, коммуникативная компетенция

COMMUNICATIVE APPROACH IN A DIACHRONICAL PERSPECTIVE: PRO AND CONTRA

Grishaeva E.B.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, e-mail: e-grishaeva@mail.ru

The article presents diachronic description of the communicative approach via functional and contrastive methods. Modernization of higher education in Russia requires critical understanding of efficient teaching methods in the sphere of professionally oriented English. Historical perspective on the educational paradigms makes possible elaborating and formulating a series of principle assumptions, which are of utmost significance and ready to be introduced into the universities of the Russian Federation.

Keywords: English, communicative approach, CLT, HoLTT, communicative competence

На наш взгляд, наступило время, когда профессиональному сообществу преподавателей иностранных языков необходимо совершить поворот к радикальному изменению в понимании идеи необходимости изучения языков. Иными словами, следует найти ответ на сакраментальный вопрос: «Для чего нужен иностранный язык?». Складывается вполне осязаемое ощущение, что мы сегодня находимся ближе к ответу с определенной долей аппроксимации на вопросы, которые лежат в основе преподавания языков: кто должен изучать язык, почему обучающиеся изучают язык, что конкретно они должны изучать, что им необходимо изучить, и чему мы их хотим обучить. Прежде чем нам понять, как мы должны их учить, мы должны ответить на поставленные вопросы. Кроме того, все участники процесса обуче-

ния / преподавания сталкиваются с вызовами, которые могут быть категоризованы как технические, финансовые и имеющие отношение к тем, кто пользуется языком.

Вспоминая Фердинанда Брюно, французского лингвиста, автора многотомной «Истории французского языка», уделявшего внимание связям национального литературного языка с политическим, социальным и культурным развитием страны, и его трехкомпонентный подход к истории изучения и преподавания языка (HoLTT – history of language learning and teaching): социокультурный, педагогический и лингвистический, можно с уверенностью сказать, что следует отдать предпочтение первому подходу. Сегодня актуально понять, кто изучает иностранный язык (преимущественно английский), в какой части мира английский

является самым изучаемым языком, в каких сферах общественной и профессиональной деятельности уже не обойтись без английского языка. Здесь следует отметить, что английский язык позже других европейских языков (французского и немецкого) зашел на отечественную образовательную арену. Однако к настоящему периоду времени он успел обосноваться в учебных планах и образовательных программах не только в высшей, но и средней школы.

Рассматривая методологию преподавания иностранных языков в РФ в исторической перспективе, можно с уверенностью утверждать, что так называемому коммуникативному подходу нет равных ни по эмоциональной, ни по импрессионистской составляющей, как со стороны студентов, так и, тем более, со стороны прогрессивных преподавателей. Уже более четверти века коммуникативный поход, в основе которого лежат коммуникативные принципы, имеет своей целью, говоря современным дидактическим языком, формирование коммуникативной компетенции, т.е. способность использовать язык по назначению в ситуативно обусловленном контексте [1]. Ситуативность представляет собой средство речевой стимуляции, улучшающее развитие речевого умения. По сути данная максима означает достижение знаниевой основы в языках – фонетической, грамматической, семантической, стилистической и синтаксической. Еще один принцип, на который опирается коммуникативный подход, связан с новизной, помогающей развивать способность перефразирования, механизм комбинирования, инициативность высказывания, темп речи и особенно стратегию и тактику говорящего [2, с. 81]. Однако в последнее время в профессиональной литературе все чаще стало звучать предупреждение о том, что коммуникативный подход, будучи несколько переоцененным по своей значимости и результативности, нуждается в некотором переосмыслении. В качестве аргумента ученые призывают к балансу между тем, что является знанием в результате изучения языка (acquisition) и практическим владением (коммуникативными компетенциями). Таким образом, в качестве прагматической цели выступает адекватное оценивание коммуникативного подхода в современном ELT наряду с верификацией положения: является ли формирование языковых навыков в 4 видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании и говорении) сбалансированным. Важно также предложить методический прием, который мог бы реально привести к развитию продуктивных языковых умений/компетенций.

В лингводидактической литературе оформилась тенденция последних лет: невозможно пройти мимо негативного эффекта от использования исключительно коммуникативной модели изучения/обучения. Среди разногласий мнений выделяется позиция чешской исследовательницы И. Пичовой, утверждающей, что невозможно отделить языковое содержание от значения. По ее словам, необходимо уделять внимание не только беглости речи, но и аккуратности высказывания. Исследовательница настаивает на сознательном изучении языка, а не только на бессознательном, а la нативизированном; призывает вспомнить о роли преподавателя в образовательном процессе, а также сбалансировать индивидуальную и групповую работу; настаивает на интеграции всех видов речевой деятельности, а не только на главенстве говорения; говорит о знании иностранного языка, а не только о коммуникативных компетенциях. Иными словами, она понимает язык как выражение социальной идентификации личности, а не только как средство коммуникации [3].

Историографический экскурс в становление сути коммуникативной компетенции рискует вылиться в довольно пространный анализ. Однако обращает на себя внимание коллективная точка зрения, выраженная в работах последнего времени [4]. Компетентностная парадигма состоит из:

- лингвистической компетенции (знание орфографии, произношения, лексики, словообразования, грамматикой структуры, синтаксической структуры). Лингвистической компетенции отводится ведущая роль в формировании коммуникативной компетенции. «Невозможно сказать о человеке, что у него сформирована коммуникативная компетенция, если у него не сформирована лингвистическая компетенция». Если преподаватель рано начинает с формирования коммуникативной компетенции, он рискует долгое время исправлять серьезные ошибки своих студентов;

- прагматической компетенции, суть которой составляют два умения: иллокутивная компетенция (понимание, как использовать язык в процессе достижения определенных целей коммуникации) и социолингвистической компетенции (знание, какой вариант языка использовать в определенных контекстах и с различными группами населения – носителями социолектов);

- межкультурной компетенции, которая подразумевает понимание межкультурных особенностей языкового употребления, этикетных форм и других правил);

- стратегической компетенции, которую можно определить, как способность инвольвироваться в аутентичную коммуника-

тивную ситуацию, т.е. быть способным выражать себя в ситуациях, не обеспеченных необходимым репертуаром знаний, навыков и умений;

• дискурсивной компетенции, являющейся, по определению, самой основной компетенцией. Следует заметить, что все перечисленные выше компетенции интегрируются в дискурсивной компетенции с помощью известных четырех видов речевой деятельности [3, с. 86].

Языковые навыки выступают в качестве цели и средства обучения и достижения коммуникативной компетенции. В соответствии с целями обучения в рамках теории ELT были разработаны четыре вида речевой деятельности. Они используются как средство обучения в упражнениях, направленных на расширение словарного запаса, оттачивания грамматических навыков, произношения, орфографии.

Классическое деление языковых навыков на рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные (говорение и письмо) обусловлено типами акта коммуникации (устное или письменное общение). Целью ELT является использование языковых навыков одновременно по отдельности и в интеграции друг с другом. Ученые говорят, что преподавателю необходимо простраивать учебный процесс, чтобы обучающиеся использовали все виды речевой деятельности в комплексе, одновременно занимаясь рецептивной и продуктивной деятельностью. Поскольку подобная деятельность основывается, скорее, на содержании языка, а не на форме, она ведет к тренировке и большему пониманию функционального аспекта использования языка.

Методы, которые использовались в лингводидактике в прошлые века и годы отличались фиксированным набором процедур и принципов, не обращали внимание на контекст обучения и на дискуссионные вопросы, характерные для того времени. Историография теоретических работ по лингводидактике свидетельствует о постоянной смене идей и практик, которые завоевывали одни за другими первенство в преподавательской деятельности в XX столетии. Так, на смену грамматико-переводному методу пришел метод прямого обучения, а его сменил, в свою очередь, аудио-языковой/речевой метод (The Grammar-Translation Method / The Direct Method / The Audio-Lingual Method).

По свидетельству Д. Хантера и Р. Смита, в науке сложилось мифологизированное и стереотипное представление о предшественниках современных методов обучения языкам, как о «деконтек-

стуальных и квази-аллегорических методах» [5, р. 431]. Достаточно заметить, что термин «Грамматико-переводной метод» использовался на протяжении XIX века во всех профессиональных форумах для обозначения деятельности, включающей перевод и преподавание эксплицитной, дедуктивной грамматики. Методологи – реформаторы поместили данный метод в определенный временной контекст (в Германию конца XIX в.).

Еще одним дисквалифицированным методом явился метод прямого обучения, который вульгаризировано понимали, как метод, запрещающий перевод. Подобное упрощенное понимание метода прямого обучения тенденциозно было подхвачено некоторыми англо-американскими методологами в XX в. Они ассоциировали данный метод со школами Берлитц (1878 г.), игнорировали более широкие и менее догматичные принципы «методологии прямого обучения», как это было характерно для французских школ в начале 1900-х гг. И что главное – игнорировали дебаты относительно использования / неиспользования родного языка в процессе обучения.

Профессиональная полемика подобного рода продолжилась в 1970-1980-х гг. вокруг «коммуникативного» и «личностно-ориентированного» подхода. Те же самые дискуссии характерны и для сегодняшнего дня. Можно найти подтверждение, что идеи, связанные с коммуникативным подходом, готовы некоторые выбросить на свалку истории [6] и заменить их CLT: context approach to language teaching (контекстным методом).

То же самое происходит, когда сейчас представляют Task-based Language Teaching как более «сильную версию» коммуникативного подхода [7, р. 94-95]. Во втором издании своей книги, вышедшей в свет в 2001 г. Дж. Ричардс и Т. Роджерс переименовали главу «Communicative language teaching» (1986) в «Classical View of Communicative Language Teaching» [8, р. 151]. В книге утверждается, что коммуникативный всего лишь подход, а не метод [Ibid, р. 172]. Точка зрения авторов буквально перевернула профессиональный дискурс в сфере ELT. Они сместили центр учебной парадигмы в сторону ориентации на обучающегося (learner-centred perspective) [Ibid., р. 166]. Особую силу набрали такие понятия, как «деятельность» (activity) и «задание» (task). Таким образом, основным требованием стала адаптация учебной деятельности в формате коммуникативных заданий (task-based communicative activities), которая осуществлялась через игровую деятельность

на уроке, ролевые игры, симулятивные постановочные упражнения [Ibid., p. 169].

Таким образом, после детального погружения в исторический контекст можно констатировать, что некоторые идеи CLT уходят корнями в прошлые периоды развития лингводидактики. Как следует из хронологии понимания доминантных концептов в области преподавания/обучения языков, вряд ли можно говорить о революционных переменах в данной сфере. Доказательством может выступать определенная преемственность в понимании ключевых детерминант ученых разных лет и традиций, которые в своих работах использовали комбинированный подход к количественным и качественным методам исследования. Логика подсказывает, что в настоящий момент не представляется возможным подержать какой-то один работающий метод или прием в практике овладения иностранным языком. С одной стороны, данные, полученные в результате количественных исследований, были собраны на протяжении первой, статичной фазы, когда старые термины-понятия и конструкты были изъяты из профессионального инвентаря преподавателя и студента и заменены на новые. С другой стороны, отобранные в результате количественных исследований понятия начинают подвергаться сомнению в результате качественного изучения реальных образовательных контекстов, связанных с преподаванием и изучением языка.

Результирующим выводом может быть следующий: опираясь на диахронический анализ доминантных концептов и процедур в области овладения иностранными языками, можно с уверенностью утверждать, что развитие лингводидактических приемов и методов характеризуется постоянной эклектичностью. В этом состоит противоречивая диалектика начального этапа внедрения в образовательный процесс «унитаристской» идеи CLT в 1980-х гг. Важно понимать, что коммуникативная методика позволяет использовать в учебном процессе различные доминантные идеи и процедуры. С этой методикой связано понимание свободы, а не строгого предписания.

Мы разделяем позицию В. Хантера и Р. Смита, призывающих современников-исследователей отказаться от чрезмерного

методистского отношения к многокомпонентному процессу освоения обучающимися иностранного языка. Следует отказаться также от внимания к раз и навсегда закрепленным названиям за приемами и техниками, которые используются в процессе обучения. Назрела необходимость в «распаковке» и «деметодизации» приемов, характерных для прошлых периодов. Иными словами, необходимо преодолеть ограниченность статичных представлений о том, кого мы должны обучать, как и для чего, а также преодолеть упрощенное понимание субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентом в процессе CLT. При этом очень важно понимать, что вся палитра накопленных лингводидактических приемов и знаний вряд ли заслуживает быть выброшенной на свалку истории. Опыт профессионалов – это не «мусорная корзина» (dustbin). Это – «хранилище» истории (storehouse) или сундук с сокровищами (treasurechest) [5, p. 439]. Такое понимание будет способствовать оздоровлению профессионального прошлого и его использования на новом уровне как ценного ресурса для современных приемов обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Hymes S. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
2. Лемайкина Л.М., Пузаков А.В. К проблеме методики преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях («Психология»). Л.М. Лемайкина, А.В. Пузаков // *Вестник Мордовского университета*. – 2004. – № 1/2. – С. 80-82.
3. Klimova B.F. (2014) Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. Elsevier: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 158. p. 85-92.
4. Uso-Juan, E., & Martinez-Flor, A. (2006) Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin: Mouton de Gruyter.
5. Hunter D., Smith R. (2014) Unpackaging the past: “CLT” through ELTJ keywords. *ELT Journal* Volume 66/4. Special issue October 2012; doi: 10.1093/elt/ccs036.
6. Bax S. (2003) The End of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal* 57/3: 278-287.
7. Kumaravadivelu B. (2006) *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Richards J.C. & RODGERS, T.S. (1986/2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.