

Этапы развития англоязычной лингводидактики XX–XXI вв.: опыт аналитического осмысления

Е.В. Яковлева, Р.В. Агаджанян

В статье охарактеризованы основные вехи развития англоязычной лингводидактической мысли в XX–XXI вв., послужившие предпосылкой современного этапа развития лингводидактической практики преподавания английского языка с учетом медийного и компетентностного подходов к решению задач межкультурно-коммуникационного осмысления функциональных особенностей дидактических материалов нового поколения.

Теория обучения иностранным языкам, или лингводидактика, ориентирована на разработку наиболее современных и эффективных методов обучения языкам и оформилась как направление академической мысли в начале XX в. На протяжении всего столетия развитие лингводидактики характеризовалось динамичностью и инновационными подходами к решению традиционных задач. В новейшей истории лингводидактики принято говорить о взаимном влиянии трех основных теоретических течений в развитии лингвистической мысли, отражавших взаимосвязь лингвистики и философских направлений, – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма. Ими соответственно являются лингвистический структурализм, когнитивный конструктивизм и социокогнитивизм в их взаимном пересечении.

Самым первым системным подходом в обучении иностранным языкам был структурный подход, основывающийся на положениях и результатах исследований ученых-структуралистов,

получивший название ситуативного подхода в Великобритании и аудиолингвального метода – в США. Структурный подход явился дальнейшим развитием и трансформацией предшествовавшего ему грамматико-переводного метода. В свою очередь, возникновение грамматико-переводного метода восходит к исследованиям середины XIX в. и исследуется литературой вопроса вплоть до 40-х гг. XX столетия в западной лингводидактике (В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.) и почти до 1970-х гг. – в трудах отечественных ученых (К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Д.Н. Писарев). В несколько эволюционированном виде он продолжает достаточно широко использоваться в ряде регионов планеты и в настоящее время.

Напомним, что в рамках грамматико-переводного метода целью изучения иностранного языка является обеспечение возможности знакомства обучающихся с текстами словесно-художествен-

Яковлева Елена Владимировна – д.филол.н., профессор кафедры английского языка Дипломатической академии МИД России, зав. кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ. E-mail: elxs@mail.ru

Агаджанян Рубен Владимирович – аспирант кафедры зарубежной филологии ГБОУ ВПО МГПУ, преподаватель гимназии №1592. E-mail: ce3ar2006@yandex.ru

ного творчества на изучаемом иностранном языке («языке-цели»), что свидетельствует об углубленном и последовательном интеллектуальном развитии обучающихся. В рамках этого подхода основной единицей изучения языка было предложение. Акцент ставился на сопоставительном исследовании предложения в родном языке и «языке-цели» на основе предлагаемых переводческих соответствий. Особое внимание уделялось точности перевода. Предполагалось, что изменение уровня знаний студентов должно оцениваться в терминах абсолютных категорий и фиксироваться по результатам регулярно проводимых многочисленных промежуточных устных и письменных экзаменов.

Последователи грамматико-переводного метода руководствовались дедуктивными подходами к представлению особенностей грамматической системы языка, комментируя последние на примере переводных упражнений. На примере текстов подробно разбирались все встречавшиеся в них грамматические явления, часто вне связи с семантическим наполнением и коммуникативной стратегией этих единиц. До середины 80-х гг. прошлого века этот метод широко применялся в ходе языковой подготовки студентов нелингвистических специализаций.

Одновременно, в период с 1930-х по 1960-е гг., в Великобритании развивалось новое лингвистическое учение, получившее название «структурализм». На его основе возник метод так называемого ситуативного обучения языку, связанный с именами известных британских ученых Х. Палмера, А. Хорнби и М. Уэста. В отличие от грамматико-переводного метода, приоритет в этом методе отдавался речи. Речевая деятельность рассматривалась как основа овладения иностранным языком, при этом в центре внимания оказывались структурные особенности представления знания¹. Практически на тех же принципах основывался и американский аудиолингвальный метод, основоположниками которого были Ч. Фриз² и Р. Ладо³. Однако британские структуралисты отличались тем, что во главу угла они поставили исследования дидактической ситуации, исходя из того, что знание структур должно быть связано с ситуациями, в которых они должны употребляться. Интересно, что под понятием «ситуация» понималась не коммуникативная ситуация, то есть ситуация общения, но использование конкретных предметов, картинок и других реалий, которые, наряду с невербальными действиями и жестами, могут использоваться для демонстрации значений новых языковых понятий⁴.

Теоретической основой третьего метода обучения являлся бихевиоризм и его принципы нормативного речевого поведения. Наиболее функциональным результатом применения этого метода в изучении иностранного языка являлось привитие нормативных речевых навыков. Учащиеся решали задачу подстановки нужных языковых элементов в предлагавшиеся им грамматические структуры на основании выработанного у них представления о нормативности речепотребления на изучаемом

языке. Правильные речевые навыки должны были прививаться на основе имитации – таковы предписания бихевиористов. Учебными видами деятельности выступали подстановочные действия, повторение под руководством учителя, включая повторение хором, диктанты, заучивания и контролируемые задания на чтение и письмо, которые проверялись в основном в устной форме. Иногда включалась парная и групповая работа. От учащегося просто требовалось слушать и повторять, что говорит учитель, отвечать на вопросы и выполнять команды. Он никак не контролировал содержание обучения. Часто априори предполагалось, что учащийся будет демонстрировать нежелательное языковое поведение, если им не будет умело манипулировать преподаватель.

Необходимо отметить, что преподаватель выполнял несколько ролей: помимо манипулирования, он выступал как образец для подражания, вводя новый материал, он вводил новую, моделированную структуру, по которой учащиеся, подобно музыкантам оркестра, оформляли свою речь грамматически, в соответствии с его указаниями. Цель обучения на любом уровне знания языка состояла в обеспечении перехода от устного повторения изучаемых структурных типов предложений к автоматическому употреблению их в речи. План урока отражал усвоение языкового материала в соответствии со следующими этапами:

- 1 – коррекция произнесения лексики урока;
- 2 – повторение пройденного как подготовка к введению нового материала;
- 3 – введение новых структур или лексики и устная практика их использования;
- 4 – оценка успешности усвоения представленного материала.

Появление аудиолингвального метода было результатом усиления внимания к обучению иностранным языкам в США к концу 50-х годов прошлого века. Термин «аудиолингвальный метод» был предложен профессором Нельсоном Бруксом в 1964 г., а сам метод превращал обучение языкам из искусства в науку, которая позволяет обучающимся эффективно овладевать иностранным языком. Метод был принят в качестве методологической основы в учебных заведениях США и Канады и продержался в этом статусе вплоть до 1980-х гг., когда он начал все чаще и чаще подвергаться критике и был в конечном счете вытеснен другими методами. Тем не менее аудиолингвальный метод и материалы, разработанные на его основе, продолжают использоваться еще и сегодня.

Специалисты в области теории и методики лингводидактики, разработавшие аудиолингвальный метод, Ч. Фриз и Р. Ладо, были вооружены не только убедительной теорией структурализма⁵, изложенной в работах Ф. де Соссюра (1857–1913), Р. Якобсона (1896–1982), Н. Трубецкого, Р. Барта (1915–1980), но испытывали существенное влияние психологии бихевиоризма, связанное с именем американского исследователя Б. Скиннера (1904–1990). Ее основным положением было утверждение о том, что методика выработки условного рефлекса,

закрывающаяся в закреплении или ослаблении поведения в связи с наличием или отсутствием поощрения или наказания⁶, может объяснить все формы человеческого поведения.

В рамках вышеуказанных теорий человек рассматривался как организм, имеющий очень широкий творческий и поведенческий, в том числе вербальный, репертуар. При этом выбор определенных типов речевого поведения человека рассматривался в контексте трех основных факторов, характеризующих особенности обучения человека иностранному языку: стимул – ответная реакция – подкрепление. Под стимулом понималась парадигма фактов об изучаемом предмете, подлежащих усвоению в качестве основы для выработки соответствующих практических умений. Ответная реакция, вызываемая стимулом, представлялась вербальным поведением определенной функциональной направленности. В задачи подкрепления входила маркировка реакции как соответствующая или несоответствующая, что могло поощрять повторную реакцию в первом случае или подавлять ее во втором. Особое внимание уделялось исследованию подкрепления, поскольку выраженность этого фактора определяет вероятность многократных аналогичных реакций на один и тот же стимул, приводящих к выработке определенных навыков.

С учетом этих положений было разработано несколько гипотез о законах изучения и преподавания иностранного языка. Поскольку структурные лингвисты обычно описывали систему языка начиная с фонологического уровня и заканчивая синтаксическим уровнем, предполагалось, что изучать и преподавать иностранный язык нужно в такой же последовательности. Из положения о том, что устная речь первична, а письменная вторична был сделан вывод, что изучение языка должно начинаться с овладения речью, обучение же письму должно быть отодвинуто на гораздо более поздние стадии. И так как самое важное и уникальное в языке – это структура, на самой ранней стадии изучения необходимо приложить интеллектуальные усилия для овладения фонологическими и грамматическими структурами. На основе этих гипотез сформировалось несколько принципов обучения, которые легли в основу аудиолингвализма и оформились в его методологические практики. Так, предполагалось, что изучение иностранных языков – это в основном процесс формирования механического навыка. Хорошие навыки формируются, если давать правильные, а не неверные ответы.

В определенной мере отвергался аналитический подход к изучению иностранного языка, поскольку считалось, что аналогия обеспечивает лучшую основу для осуществления этого процесса, чем анализ. Поскольку аналогия предполагает обобщение и различение, анализ особенностей лексических, грамматических и других особенностей языка не проводился только после отработки структур и проведения соответствующих аналогий между родным языком и языком-целью. В изучении грамматики наиболее результативным

методом считался индуктивный, следуя которому механическое воспроизведение помогало студентам приобретать необходимые навыки с опорой на проводимые в процессе усвоения материала аналогии. Поскольку изучение языка представлялось как формирование навыка, успешным методом его приобретения оказывалось воспроизведение усвоенного материала по памяти, выявлявшее устойчивость сформированных ответных реакций на соответствующие стимулы. Поскольку лингводидактический материал усваивался без учета результатов его лингвистического анализа и весь процесс подчинялся успешному усвоению определенных речевых структур, чтение имело статус вспомогательного приема совершенствования фонологического аспекта усвоения материала. А отработка навыка письменной речи сводилось к воспроизведению относительно ограниченного набора структурно выверенных построений.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что процесс обучения достигал своей цели, когда навыки устной речи, чтения и письма обеспечивали создание запрограммированного лингвистического продукта вне его связи с социокогнитивными характеристиками лингвистической ситуации, в тексте которой он создавался. Рассматривая господство структурализма в лингводидактике сквозь призму инструментального обеспечения процесса, мы видим первое появление компьютерных программ, которые назывались CALL programs (Computer Assisted Language Learning). Эти программы состояли, как правило, из упражнений на заучивание структур (tutorials), а также инструментов для языкового тестирования, строго следовавших модели «компьютер-преподаватель», в которой компьютер играл роль преподавателя. Первоначально созданные для больших ЭВМ в 60–70-х гг. прошлого столетия и до сих пор еще используемые в различных вариациях, эти программы были разработаны таким образом, чтобы предоставлять учащемуся сведения о формальной правильности их ответов. Программы такого типа обычно мало мотивировали как студентов, так и преподавателей, так как они консервировали, догматизировали существующие учебные практики, хотя и в переформатированном виде. На ранних этапах применения метода эти программы были достаточно простыми в техническом отношении, разрешая только один допустимый ответ в одном задании.

Изучение теории бихевиоризма, однако, выявило ряд внутренне присущих ей противоречий. Так, например, было доказано, что субъект не просто обнаруживает реакции на стимул, но производит в ответ на него активные мыслительные действия. Причем у разных людей могут быть совершенно разные реакции на один и тот же стимул, на одну и ту же ситуацию, в зависимости от их личностных характеристик и характеристик ситуации общения. Осознание этого вызвало реакцию глубокого скептицизма по отношению к бихевиоризму как к непротиворечивой теории не только в психологии, но и в теории языкознания и

теории обучения языкам, которые испытывали его существенное влияние. Это повлекло принципиальный пересмотр методов обучения, в результате чего аудиолингвальный метод был атакован по всем направлениям. Его объявили несостоятельным как в плане лингвистической теории, так и теории лингводидактики. Не говоря уже о том, что обучение было методологически однообразным, эстетически и эмоционально ненасыщенным, практические результаты далеко не всегда соответствовали прогнозируемым результатам.

Американский ученый лингвист Ноам Хомский из Массачусетского университета отверг как структуралистский подход в описании языка, так и бихевиористскую теорию лингводидактики. Он считал, что язык не является структурой, функционирующей по принципу навыка, а нормальное, обычное языковое поведение характеризуется инновациями, образованиями новых предложений и фраз в соответствии с очень сложными абстрактными правилами. Хомский категорически отрицал бихевиористский тезис о природе изучения языка, приводя в качестве аргумента тот факт, что говорящий может производить бесконечное количество хорошо организованных высказываний⁷.

Поэтому языковая компетенция вряд ли может быть объяснена, исходя из модели имитации навыка. Вместо этого Хомский предложил теорию трансформационно-порождающей грамматики, которая является своеобразным посредником между глубинными и поверхностными структурами языка. Его теория исследовала лексические последовательности, которые соответствуют абстрактным, поверхностным структурам, с одной стороны, и более абстрактным глубинным структурам – с другой.

В области лингводидактики теория Хомского способствовала постепенной целевой переориентации, от формирования правильных лингвистических навыков за счет механического повторения к формированию и развитию когнитивных лингвистических структур в речи учащихся, в том числе к формированию вторичной языковой личности. Ошибки должны были рассматриваться не как плохие привычки, от которых надо отказаться, но как естественный продукт творческого процесса обучения, опирающийся на когнитивные стратегии упрощения, обобщения, перевода, проведения аналогий и др. Изучение языка стало рассматриваться не как обусловленная реакция, но как активный процесс порождения и трансформации знания на основе когнитивных процессов.

Этот новый процесс привел к возрождению интереса к изучению грамматических правил. Но обучение теперь предполагало сознательный подход к изучению грамматических структур и признавало роль абстрактных мыслительных процессов в их усвоении. На некоторое время в начале 1970-х гг. лингводидактика также увлеклась когнитивными представлениями, например обучение письму на иностранном языке начало включать такие когнитивные элементы и виды групповой работы, как «мозговой штурм», всесторонний анализ

идеи, создание предварительного варианта текста, его анализ, критический анализ и создание на его основе окончательного варианта. Тем не менее в описываемом направлении исследования не было создано достаточной методологической базы, необходимой для формулировки метода инкорпорации когнитивных взглядов в практику преподавания иностранных языков в качестве альтернативы применения аудиолингвального метода. В этот период отдельными учеными-лингвистами предлагались экспериментальные периферийные методы обучения иностранным языкам. Так, например, в рамках суггестопедического подхода болгарским ученым, педагогом и психотерапевтом Г. Лозановым⁸ проводились исследования, основные положения которых нашли свое развитие в работах таких ученых, как Л.А. Близниченко⁹, Г.А. Китайгородской¹⁰ и И.Ю. Шехтера¹¹.

В дальнейшем следующее поколение компьютерных программ, соответствующее когнитивистским взглядам на обучение иностранным языкам, ознаменовало собой полную смену ролей: обучающийся теперь не контролировался компьютером, но, получив превосходство в иерархии и полномочиях, мог сам контролировать компьютер. В 1970-х гг. американские социолингвисты Дэлл Хаймс и Майкл Халлидэй напомнили научному миру, что язык – это не только личный опыт, отраженный индивидуальным сознанием, но в первую очередь – социальный феномен, и сосредоточили внимание на коммуникативной компетенции, на законах употребления языка, без которых законы грамматики не имеют смысла. В предложенном ими понимании языковые формы представлялись не только как автономные, внеконтекстные структуры, но и как смысловые ресурсы, используемые определенным образом определенными говорящими сообществами. Для Хаймса грамматическая правильность не существовала сама по себе. Она была неотделима от социальной приемственности, от ее адекватности при коммуникации в социуме. Таким же образом, когнция для него была неотделима от коммуникации.

Далее интерес лингводидактики переместился с когнитивно-конструктивистского подхода Хомского на социокогнитивный подход, имевший целью формирование коммуникативной компетенции по Хаймсу и Халлидэю. В 80-х гг. прошлого века коммуникативная компетенция стала своеобразным символом лингводидактики. Изучение языка стало неотделимо от изучения законов коммуникации. Целью обучения иностранному языку стало формирование умения использовать иностранный язык в интерактивном общении. Технологическая революция вышла на этап создания компьютерных сетей, позволяющих использовать ЭВМ как средство двустороннего интерактивного общения.

Компьютеры открыли новые перспективы для обучения иностранным языкам с позиции социокогнитивной теории, так как они позволяют обучать коммуникации непосредственно через интерактивное общение и в процессе его. Существует мнение, что новые технологии не только слу-

жат этому направлению в обучении, но и помогают формировать новую парадигму образования. Само существование компьютерных сетей создает возможность для нового вида коммуникации, поскольку эти новые формы коммуникации сейчас так широко распространены, что совершенно необходимо, чтобы студенты получали о них полное представление в процессе обучения. Это особенно важно в обучении английскому языку, поскольку огромная доля международной онлайн-коммуникации происходит на этом языке. Тем не менее есть все основания полагать, что это становится более важным и в обучении другим языкам.

Компьютерные сети обеспечивают доступ к неограниченной информации. Для практики обучения иностранным языкам это создает следующие возможности: коммуникация обучающихся с преподавателем и другими обучающимися, дистанционное обучение в любой точке земного шара с привлечением носителей языка, коммуникация в синхронном или асинхронном режиме через электронную почту или программы Messenger, Skype, ICQ и т.д. При этом их корреспондентами могут быть как отдельные индивиды, так и небольшая группа, целый класс или даже глобальная конфе-

ренция, которая вовлекает людей сотнями и тысячами в разных регионах. Реалией нового мира является использование глобально представленного гипертекста во «всемирной паутине» Интернета, используя который студенты могут вести поиск любой информации, в течение нескольких минут получать доступ к любым материалам: газетным, журнальным и онлайн-публикациям. Такие возможности обучения иностранным языкам на современном этапе, и необходимость их всестороннего и наиболее полного использования не вызывает сомнений.

Yakovleva E.V., Agadzhanian R.V. Modern English Language Didactics: Aspects of Dialectics and Analysis.

Summary: The article offers a review of the most important trends in language didactics as revealed by the consistent development of academic thought in the field over the period of 20th-21st centuries. The aforesaid process has laid foundations for modern didactic practices in foreign language teaching, as it addresses media and competence approaches to cross-cultural understanding of functional characteristics, highlighting the new generation didactic materials.

Ключевые слова

Лингводидактика, бихевиоризм, структурализм, устный метод обучения, аудиолингвальный метод, суггестопедический подход, коммуникативная компетенция.

Keywords

Language didactics, behaviorism, structuralism, situational method, audio-lingual method, suggestopedic method, communicative competence.

Примечания

1. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993.
2. Fries Ch. C. The Structure of English. – N.Y.: Hareourt, Brace and Co., 1952.
3. Lado R. Language Teaching a Scientific Approach. – New York, 1964.
4. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. 1991. P. 38.
5. Lado R. Patterns of Difficulty in Vocabulary// Teaching English as a Second Language. New York, 1965.
6. Skinner B. The Technology of Teaching, New York: Appleton-Century-Crofts Library of Congress, 1968.
7. Капишин А.Е. «Генеративная лингвистика» Н. Хомского // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 81-86.
8. Лозанов Г.К., Новаков А. Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам // Проблеми на суггестологията. София, 1973. С. 127-135.
9. Близниченко Л.А. Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна. Киев, 1966.
10. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд. МГУ, 1986.
11. Шехтер И. Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005.