

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦИОННОЙ И ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

И. Шифрон-Борейко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, shifr-i@rambler.ru*

В статье предлагается аналитический обзор научных парадигм, которые определяли и продолжают определять развитие лингводидактики, начиная со второй половины XX века и до сегодняшнего дня. Указывается на основания для критики коммуникативного метода обучения языкам в частности и причины разочарования в традиционной лингводидактике, основанной на методах обучения, в целом; раскрываются сущность концепции постметода и спектр отношения к ее постулатам как за рубежом, так и на постсоветском пространстве. Утверждается, что выработка стратегической теории обучения языкам является эффективным решением назревших в лингводидактике проблем.

Ключевые слова: стратегическая лингводидактика; коммуникативный метод; постметод; стратегии овладения языком.

STRATEGIC THEORY OF LANGUAGE TEACHING AS AN ALTERNATIVE TO TRADITIONAL AND POSTMODERN LINGUODIDACTICS

I. Shifron-Boreiko

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Republic of Belarus, shifr-i@rambler.ru*

The article offers an analytical review of the scientific paradigms that have been determining the development of linguodidactics since the second half of the XX century. The author points out the grounds for criticism of the communicative method of foreign language teaching in particular and the reasons for disillusionment with traditional linguodidactics based on teaching methods in general; the essence of the post-method concept and the range of attitudes to its postulates both abroad and in the post-Soviet space are revealed. It is argued that the development of a strategic theory of language teaching is an effective solution to urgent problems in linguodidactics.

Key words: strategic linguodidactics; communicative method; post-method; language acquisition strategies.

Коммуникативно ориентированная методическая парадигма, переход к которой в свое время был достаточно радикальным, остается господствующей на протяжении последних 60 лет. Умение участвовать в коммуникации, способность к спонтанному общению на изучаемом языке – вот необходимый результат обучения, который не подвергается сомнению. На достижение данного результата были нацелены многие конкурировавшие друг с другом методы и методические технологии, которые активно внедрялись в учебный процесс во второй половине XX в., но далеко не все из них закрепились в педагогической практике.

Понятие коммуникативной компетенции, вошедшее в документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (*Common European Framework of Reference*), казалось бы, должно было прочно закрепить созвучный с ним коммуникативный метод обучения иностранным языкам в качестве

наиболее релевантного. Тем не менее, разочарование и в этом, не только хронологически наиболее современном, но и беспрецедентно авторитетном и многообещающем методе, по крайней мере, за рубежом наступило намного раньше, чем завершилось формирование понятия коммуникативной компетенции в методике и лингводидактике. Более того, достаточно жесткой критике подвергся даже сам коммуникативный подход к обучению языкам. Так, например, признавая некоторые положительные эффекты данного подхода, М. Сван (*M. Swan*) еще в 1985 г. писал, что его основоположники искажают идеи своих предшественников, в то время как революционность и сила собственных концепций сильно преувеличены; ограниченное число его полезных идей из-за чрезмерного обобщения теряет всякий смысл; ему присуща интеллектуальная противоречивость; он страдает от сильного влияния бихевиоризма; «он задыхается от жаргона»; он не принимает во внимание влияние родного языка обучаемого [1; 2]. Хотя в адрес М. Свана и прозвучали отдельные возражения [3], можно считать, что его мнение и аргументы отразили позицию большого числа критически настроенных западных ученых-методистов [4]. Коммуникативный метод, с одной стороны, казавшийся революционно эффективным по сравнению со своими предшественниками в достижении таких узких целей, как адаптация возросшего числа мигрантов к языковой среде, разочаровывал, с другой стороны, в тех сферах, где требовался высокий уровень владения языком. Быстрое внедрение, подогреваемое, в том числе, требованиями растущего рынка образовательных услуг, оставило многие постулаты неразработанными; как следствие имели место их «свободная» трактовка и крайние формы, вплоть до полного отказа от изучения грамматики. Кроме того, достаточно непростой задачей для преподавателей оказалось воссоздание широкого спектра ситуаций естественной коммуникации (а не только самых базовых бытовых) в языковых классах [5]. Специфичными для коммуникативного обучения английскому языку явились обвинения в несоответствии как формы учебного процесса, так и содержания предлагаемых материалов различным социокультурным контекстам широкого ряда стран (особенно традиционных восточных обществ).

На волне этой дискуссии, как известно, в США и странах, в которых господствует американская система обучения иностранным языкам, было провозглашено наступление эры постметодового обучения. Призывы раз и навсегда отказать на поисков «правильного» универсального метода, более того, исключить данный концепт из обращения в силу его бессмысленности начали звучать в начале 1990-х гг. Указывалось на то, что, будучи зажатыми в рамки необходимости следовать какому-либо из существующих методов, но признавая их несостоятельность, в реальности учителя вынуждены создавать некий эклектичный собственный метод. Нечеткость критериев, обуславливающих действия преподавателя в конкретных учебных ситуациях виделась как основная уязвимость такого эклектизма: «Выбор остается за преподавателем-практиком, его критерии, таким образом, слишком широки и расплывчаты, для того чтобы представлять собой самостоятельную теорию» [6, с. 11].

Краеугольным камнем новой парадигмы, сформулированной Б. Кумарадивелу, стала роль учителя-практика как фигуры, от которой всецело зависит выбор обучающего пути. Анализ и осмысление педагогических техник и приемов снизу вверх, «субъективная концептуализация», «теория практики», широкая автономность преподавателя – вот основные составляющие, влияющие на этот выбор. Учителя эры постметода – это не только практики, но и исследователи-стратеги, «теоретизирующие на основе своей практики и практикующие то, что они теоретизируют» [7, с. 7]

Концепция Б. Кумарадивелу, все же, сама задает определенные рамки. Она предлагает преподавателям строить обучение, руководствуясь тремя параметрами и десятью макростратегиями. Параметры по своей сути перекликаются с общедидактическими принципами. Партикуляризация (особенность, специфика) – учет особенностей конкретных субъектов образовательного процесса, их целей, социокультурного контекста. Практикализация – необходимость в генерировании «теории практиков», движения «снизу вверх» в процессе поиска преподавательского пути с опорой на рефлексии и «интуитивные озарения» [8, с. 540]. Параметр возможностей направлен на предотвращение доминирования социально-культурных реалий изучаемого языка (в данном случае – английского как языка «более развитого и правильного общества») и предполагает приоритет и широкую включенность в учебную среду опыта и идентичности учащихся с тем, чтобы дать им возможность адаптировать английский язык к собственным ценностям и воззрениям.

Макростратегия, по Кумарадивелу, – это «общий план, широкое руководство, на основании которого учителя смогут создавать свои собственные ситуационно- и практико-ориентированные микростратегии или приемы» [9, с. 545]. Основоположником постметода были обозначены десять макростратегий, сформулированных («для большей убедительности») в виде руководства к действию (императивов): «максимизируй обучающие возможности», «минимизируй несоответствия при восприятии», «интенсифицируй педагогическое общение», «активизируй интуитивные эвристики», «способствуй повышению языкового сознания», «контекстуализируй лингвистический ввод», «интегрируй языковые навыки», «стимулируй автономность ученика», «обеспечивай социальную значимость контекста», «повышай культурное сознание» [9, с. 545-546]. Позже была также предложена двенадцатикомпонентная структура. В результате, скептики увидели, прежде всего, новый виток насаждения неких постулатов, пусть и объявленных принципиально отличными от диктата методов. Более того, очевидно непоследовательность адептов постметодового обучения: так, одно из основных направлений критики методов заключалось именно в том, что они формируются под влиянием творчества и интуиции педагогов и практически не подлежат эмпирической проверке [10]. Исследования показали также, что далеко не все преподаватели отрицают эффективность методов и готовы взять на себя ответственность за результаты «педагогического творчества» [11].

На постсоветском пространстве явления постмодернизма в лингводидактике (как и в целом в образовании) не стали актуальными. Как и на западе, отношение к коммуникативному методу обучения было двояким, однако осознание кризисных явлений в конце XX в. подтолкнуло исследователей-лингводидактов скорее к поиску научно обоснованных решений. Основной упор был сделан на разработку психологических основ обучения с опорой на работы А. Р. Лурии, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, В. А. Артемова, Г. И. Богина, И. Н. Горелова, И. А. Зимней, А. А. Залевской. Лингводидактика приобрела междисциплинарный характер, стыкующий собственно методику, прикладную психолингвистику и психологию обучения. Тезис о необходимости смены направления вектора, связывающего теорию с практикой преподавания, в принципе чужд отечественной педагогике. Хотя идеи постметодового обучения языкам не привлекли широкого внимания исследователей, но существующие мнения о нем резко разделились. По своей сути постметод одними видится как декаданс, отрицание всякого метода [12], а другими – как дидактический эклектизм, подразумевающий методическую гибкость, которая, в свою очередь, обеспечивает наиболее широкий учет как социального контекста, так и нужд конкретных обучаемых [13, с. 315-317].

Интересно, что еще в конце 20-х – начале 30-х гг. именно советскими методистами (Э. А. Фехнер, Е. М. Рыт и др.) была обозначена зависимость метода от целей и условий обучения, а также сформировано принципиально новое для мировой практики преподавания иностранных языков теоретическое положение, в основе которого лежал отказ от поиска универсального метода. По мнению О. Д. Митрофановой и В. Г. Костомарова, «о пользе сочетания для оптимизации процесса обучения разнообразных методов и конкретных приемов, тяготеющих к тому или иному методу в рамках целостной методической системы при условии четко поставленных целей, конкретных обстоятельств и условий учебного процесса, неопровержимо свидетельствует практика, эволюция и революция в истории обучения иностранным языкам» [14, с. 151].

Считать идеи постметодового обучения языкам «дидактическим эклектизмом», на наш взгляд, в корне неправильно, поскольку в их основе лежит именно отказ от теоретической преемственности. Как справедливо отмечено в работе Т. М. Шкапенко, Е. В. Зубрицкой и П. Ф. Макаровой, «имеет место попытка искусственного внедрения в процесс обучения хаотичной, дисперсионной, не способной к систематизации и обобщению интуитивной учительской практики, ведущей к разрушению сложившейся методологии» [12, с. 118].

Альтернативной традиционной и постметодовой лингводидактике видится зародившееся в США и получившее новое прочтение в российской и белорусской психолингвистике стратегическое направление в обучении языкам. Если методы создаются как сочетание принципов обучения, а сторонники постметода вовсе «апеллируют не к новым достижениям в области языкознания или психологии, а чаще всего основывают свои умозаключения о нерелевантности

метода на наблюдениях за практическим опытом преподавания иностранных языков» [12, с. 114], то стратегическая лингводидактика стремится опереться на теорию овладения иноязычной речью.

Среди результатов современных попыток исследовать процесс усвоения языка можно выделить следующие наиболее влиятельные: теорию врожденных знаний о языке Н. Хомского, теорию развития языковых способностей Д. В. Кэрролла, теорию естественного усвоения языка С. Крашена, теорию обучения на основе познавательных задач Р. Эллиса, теорию поэтапного формирования умственных действий при овладении и пользовании языком П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Однако, как уже отмечалось выше, именно психолингвистические исследования А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, А. А. Залевской, Э. Бялысток, Р. Эллиса и др. стали прочной научной базой для развития лингводидактики. С опорой на идеи данных ученых сформировалась психолингвистическая интерпретация стратегий овладения иностранным языком не как некоего эмпирически сформированного перечня инструкций для педагога и/или обучаемого, а как внутренних когнитивно и социально-аффективно обусловленных процессов, присущих как обучаемому-индивидуалу, так и общим для всех обучаемых.

Исследование данных процессов уже позволило объективировать наше представление о том, как учащиеся усваивают иностранный язык, какими стратегиями и тактиками они при этом пользуются, какие из них максимально результативны, а какие требуют педагогической коррекции. «Выявление полного перечня стратегий овладения языком и их детальное описание – это путь к созданию единой и непротиворечивой теории усвоения языка» [15, с. 12]. Эффективность практики преподавания станет результатом внедрения такой теории в учебный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Swan, M. A critical look at the Communicative Approach (1) / M. Swan // *J. of Engl. Lang. Teaching.* – 1985. – Vol. 39, № 1. – P. 2–12.
2. Swan, M. A critical look at the Communicative Approach (2) / M. Swan // *J. of Engl. Lang. Teaching.* – 1985. – Vol. 39, № 2. – P. 76–87.
3. Widdowson, H. G. Against dogma: a reply to Michael Swan / H. G. Widdowson // *J. of Engl. Lang. Teaching.* – 1985. – Vol. 39, № 3. – P. 158–161.
4. Didenko, A. V. Post CLT or Post-Method: major criticisms of the communicative approach and the definition of the current pedagogy [Electronic resource] / A. V. Didenko, I. L. Pichugova // *SHS Web of Conf.* – 2016. – Vol. 28. : RPTSS 2015 – International conference on research paradigms transformation in social sciences 2015. – Mode of access: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/06/shsconf_rptss2016_01028.pdf. – Date of access: 27.09.2021.
5. Nunan, D. Communicative language teaching: making it work / D. Nunan // *J. of Engl. Lang. Teaching.* – 1987. – Vol. 41, № 2. – P. 136–145.
6. Stern, H. H. Issues and options in language teaching / H. H. Stern ; ed.: P. Allen, B. Harley. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1992. – XI, 404 p.
7. Tasnimi, M. The role of teacher in the postmethod era [Electronic resource] / M. Tasnimi // *Express, an Intern. J. of Multi Disciplinary Research.* – 2014. – Vol. 1, № 3. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/351427912>. – Date of access: 01.10.2021.
8. Kumaravadivelu, B. Towards a postmethod pedagogy / B. Kumaravadivelu // *TESOL Quart.* – 2001. – Vol. 35, № 4. – P. 537–560.

9. Kumaravadivelu, B. Critical language pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching / B. Kumaravadivelu // World Engl. – 2003. – Vol. 22, № 4. – P. 539–550.

10. Brown, H. D. English language teaching in the "Post-method" era: toward better diagnosis, treatment, and assessment / H. D. Brown // Methodology in language teaching: an anthology of current practice / ed.: J. C. Richards, W. A. Renandya. – New York, 2002. – P. 9–18.

11. Bell, D. M. Do teachers think that methods are dead? / D. M. Bell // J. of Engl. Lang. Teaching. – 2007. – Vol. 61, № 2. – P. 135–143.

12. Шкапенко, Т. М. Посткоммуникативная методика в обучении иностранным языкам / Т. М. Шкапенко, Е. В. Зубрицкая, П. Ф. Макарова // Изв. Балт. гос. акад. рыбопромышленного флота. – 2019 – №3 – С. 115–120.

13. Акимжан, А. Элементарный метод обучения иностранным языкам / А. Акимжан // Мир человека в пространстве языка : сб. ст. / Ин-т иностр. яз. (г. Санкт-Петербург) [и др.] ; отв. соред.: М. В. Пименова, О. Н. Морозова, К. Т. Утегенова. – СПб., 2017. – С. 314–319. – (Концептуальный и лингвальный миры ; вып. 13).

14. Методика преподавания русского языка как иностранного / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. ; [О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров]. – М. : Рус. яз., 1990. – 268 с.

15. Лебединский, С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2019. – 423 с.

КАТЭГАРЫЗАЦЫЯ ЭМОЦЫЙ І ПАЧУЦЦЯЎ У МОЎНАЙ МАДЭЛІ СВЕТУ БЕЛАРУСАЎ

В. Ю. Шыманская

*Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка,
вул. Савецкая, 18, 220030, г. Мінск, Беларусь, shymans@bspu.by*

У артыкуле вызначаюцца межы паняццяў “эмоцыі” і “пачуцці” і іх суадносіны ў навуковай і моўнай карціне свету беларусаў. Выяўляецца спецыфіка іх спалучальнасці і канатацыйнай афарбоўкі на матэрыяле сучасных слоўнікаў і Нацыянальнага корпусу беларускай мовы. Наяўнасць і праяўленне эмоцый у большасці выпадкаў характарызуецца негатыўна, пачуцці і думкі лічацца станоўчымі і дазволенымі. Апазіцыя станоўчай і адмоўнай ацэнкі пачуццяў, думак і эмоцый грунтуецца на дыялектычнай супярэчнасці непадуладнасці і кантролю. Гэтая апазіцыя выяўляецца ў семантычнай спалучальнасці слоў і ў граматычнай катэгорыі ліку. Вывады даследавання маюць значэнне для сучаснай лінгвістыкі эмоцый, а таксама маніфестуюць шляхі забеспячэння псіхалагічнай устойлівасці і бяспекі асобы ў сучасным грамадстве.

Ключавыя словы: эмоцыі; пачуцці; унутраны свет чалавека; лінгвістыка эмоцый; псіхалінгвістыка.

CATEGORIZATION OF EMOTIONS AND FEELINGS IN THE NATURAL LANGUAGE METAPHYSICS OF BELARUSIANS

O. Shymanskaya

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Savetskaya str., 18, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: shymans@bspu.by*

The article defines the concepts of emotions and feelings and their correlation in the scientific and linguistic picture of the world of Belarusians. The specificity of their compatibility and connotative coloring is revealed on the basis of modern dictionaries and the National corpus of the Belarusian language. The presence and manifestation of emotions in most cases is characterized negatively, while feelings and thoughts are considered allowed and appreciated. Positive evaluation of feelings and thoughts opposed to negative evaluation of emotions is based on the dialectical contradiction of control and loss of control. This opposition is manifested in various collocations as well as in the grammatical category of number. The findings of the study are relevant to the modern linguistics of emotions. They also can contribute to better psychological awareness and emotional stability and safety of a person in modern society.

Key words: emotions; feelings; internal world; linguistics of emotions; psycholinguistics.