

УДК 37.016 : 811.1

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

В статье рассматриваются теоретические (педагогические, психологические, лингвистические) основы и дидактико-методические характеристики коммуникативно-межкультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Ключевые слова: педагогические, психологические и лингвистические основы лингводидактики, коммуникативно-межкультурного подхода к обучению иностранным языкам, прагмалингвистика, гуманистическая педагогика, когнитивная психология.

Лингводидактика – прикладная наука. Для анализа сущности рассматриваемых в рамках лингводидактики 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 (далее по тексту – ИЯ) относятся педагогика, психология и лингвистика.

С опорой на обозначенные науки в настоящей статье рассматривается коммуникативно-межкультурный подход к обучению ИЯ.

Спрос на изучение ИЯ в Западной Европе после Второй мировой войны сильно возрос благодаря объединению западноевропейских государств в военные, культурные и экономические союзы. Мобильность людей, развитие туризма и средств коммуникации также способствовали этому процессу.

Во многих европейских странах консервативно ориентированная образовательная политика уступила место социально-либеральной, в рамках которой дискутировались новые общественные модели и педагогические концепции.

Изучение ИЯ еще в 50-е гг. XX в. было привилегией элитарного образования, которой пользовались в первую очередь учащиеся гимназий.

В 60-х гг. XX в. ситуация изменилась. Во многих западноевропейских странах обязательным предметом стал английский, при этом не только для сильных, но и для слабых учащихся.

Одновременно наметилось увеличение спроса на изучение ИЯ также со стороны взрослых.

Учащиеся обычных школ и взрослые разных возрастов не могли эффективно изучать ИЯ на основе методов преподавания, разработанных для гимназий, так как представления о целях обучения и исходные предпосылки *новых целевых групп* были другими. Соответственно нужно было создавать инновативные подходы и технологии обучения. Такая необходимость коренным образом повлияла на преподавание ИЯ и с опорой на новые научные достижения в педагогике, лингвистике и психологии привела к возникновению коммуникативного, а позже коммуникативно-межкультурного подходов [5, с. 83–85].

Дидактико-педагогическая основа

Необходимость учета прагматических целей при изучении ИЯ была вызвана тенденциями в общественно-политической сфере, где сформировалось понимание того факта, что ИЯ следует изучать для общения с людьми иных культур, т.е. в первую очередь для коммуникации. Данная переориентация привела к осознанию того, что знания в области грамматики и информационно-ориентированного страноведения не являются конечной целью изучения ИЯ.

Помимо ориентации на обозначенную прагматическую установку, инновационная дидактика ИЯ должна была опереться на новый педагогический фундамент, которым стала гуманистическая педагогическая парадигма, где в центр внимания ставятся развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения между участниками процесса обучения. Её ядро – гуманистический подход к ученику, помощь в его личностном росте, подготовке к жизни, адаптации и т.п. Развитие и саморазвитие, самореализация, творчество ученика, жизнотворчество, субъективность лежат в основе этой модели образования, а не субъект-объектные отношения (как в других парадигмах).

В связи с этим решающим для развития коммуникативной дидактики было понимание необходимости выстраивать концепцию исходя из ориентации на потребности обучаемого по следующим направлениям [5, с. 87]:

<i>Дидактико-педагогическая концепция</i>	
Выявление особенностей учебной группы (Что привносит обучаемый в учебный процесс – знания, жизненный опыт, мотивацию, культурно-специфические аспекты, учебные традиции?)	Определение целеполагания – прагматический уровень (Что должен уметь и знать обучаемый, чтобы уметь общаться на ИЯ?)

Определение целеполагания – ценностно-педагогический уровень
(Что должен уметь и знать обучаемый, чтобы ценностно понять чужую культуру?)

Соответственно в развитии коммуникативной дидактики можно выделить *две фазы*, характеризующиеся постоянно возрастающим стремлением сделать концепцию более педагогичной, сильнее ориентированной на потребности и интересы обучаемого:

1. коммуникативный период 70-х – начала 80-х гг. XX в., где речь преимущественно шла о прагматической составляющей целеполагания;
2. коммуникативно-межкультурный, или посткоммуникативный, период с середины 80-х гг. XX в. до наших дней, характеризующийся интересом ученых к культурно-ментальным различиям между нациями и их передаче в учебных материалах посредством специально разработанных дидактико-методических приемов.

Становление второго этапа коммуникативного подхода стимулировалось развитием *культурологического подхода к образованию*. Он основан на интеграции учебных дисциплин (в частности, истории, литературы и ИЯ), создании целостного образа эпохи, культуры, понимании соотношения культуры и цивилизации, осознании каждой области знаний в формировании культуры и т.д.

Лингвистическая основа

Прагмалингвистический этап. Теория речевых актов и первые исследования в рамках нового прагмалингвистического направления в 1970-х гг. также создали благоприятную почву для смены парадигм в западноевропейской лингводидактике. Совет Европы разработал и опубликовал «The Threshold Level» (1975), «Un nivel umbrell» (1979), «Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache» (1980). Эти документы, основы европейской языковой политики в течение тридцати лет, стали эпохальными. Они дидактизируют *прагмалингвистику*, лингвистическую основу коммуникативного подхода, переводят ее на язык лингводидактики и становятся основой для первых учебников в рамках коммуникативного подхода [2; 3]. Лингвистов занимает не формальное строение языка, не грамотная «мертвая» языковая форма, вырванная из контекста и интересная сама по себе, а ее употребление в различных коммуникативных ситуациях. Язык нужен для того, чтобы общаться и выражать различные содержания посредством языковых знаков. Термин «словоупотребление» по сравнению со структурализмом по-другому коннотирован: употребить не просто правильно грамматически, но и уместно в соответствующем контексте. Сначала в англо-, а потом немецкоязычном пространстве возникают

первые прагмалингвистические типологии упражнений, где проводят очень важное для нас разграничение между «упражнением», ориентированным на отработку формы, и «заданием», где в центр ставится развитие умения применять язык в коммуникации.

Автору представляется важным осмыслить высказывание «не просто правильно грамматически, но и уместно контекстуально» и сравнить его суть с тем, что получилось на практике. Во время всеобщего увлечения прагмалингвистикой и коммуникативной лингводидактикой на ее первых этапах полностью забыли о структурной правильности высказывания, о «задалбливании» правильной формы любой ценой, что обеспечивало раньше практически безупречную грамотность на уровне грамматики. Это привело к однобокости, возникновению перегибов, исчезновению на методическом ландшафте переводов с родного языка и к некачественному владению ИЯ, но все же владению, так как на нем стали учить говорить, а для многих целевых групп качество и не требовалось. Понимание того факта, что нужно ориентироваться на нужды изучающего ИЯ, учить его общаться в рамках интересных и актуальных для него тем, стало настоящим прогрессом в лингводидактике, хотя и привело к общему снижению функциональной грамотности.

Культурологический и социокультурный этапы. Язык не существует вне культуры, вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни. Язык – средство усвоения культуры. Все ее тонкости отражаются в языке, который специфичен, уникален и по-разному фиксирует мир человека. На этом уровне знать язык – значит знать тот социокультурный контекст, в котором язык употребляется, владеть тем уникальным объемом значений, который ребенок познает в процессе своей социализации; это значит ориентироваться в том, как чужая социокультура описывается лексикой, представлениями «за словами», и уметь эти знания использовать в коммуникации.

Релевантные для изучения языка данные и выводы *социолингвистики, этнолингвистики, культурологии и страноведения* в 1980-х гг. были взяты на вооружение дидактиками при развитии межкультурного направления в коммуникативной лингводидактике и интегративной модели страноведения, разрабатывающей формы одновременного изучения структурно-прагматической стороны языка и страноведения, но уже не в форме сухих дат и фактов, а через интенсивное изучение чужого мира, где лексике отводится особая роль как языковому носителю культурной информации. Специальные дидактико-методические системы на основе интегративного

страноведения и коммуникативно-межкультурной дидактики должны служить формированию у обучающихся социокультурной компетенции.

Учебно-психологическая основа

В основе коммуникативно-межкультурного подхода лежит *когнитивная теория учения*. В ее рамках усвоение языка рассматривается как когнитивный и креативный процесс, который основывается на психологических моделях, считающих, что научение и усвоение выученного осуществляются с опорой на различные перерабатывающие входящую информацию процессы. Чтобы запустить этот механизм, учебный материал должен вводиться и затренировываться семантически, референциально и иконически, текстуально и ситуативно, «многоканально» и мультимодально, т.е. задействуя различные подсистемы памяти и органы чувств для обеспечения глубины проработки информации, ее оседания в различных подсистемах памяти, в виде звукового облика с программой его воспроизведения, в виде графического облика с его письменным воспроизведением. Всё это делает возможным «добираться» до нужной информации по различным каналам [6, с. 57].

Системы языка следует вводить, семантизировать и закреплять в контекстах и ситуациях, которые, в свою очередь, делают учебный материал аффективно значимым и ориентированным на интересы обучающегося [1, с. 102].

Посредством упражнений и заданий должны быть созданы крепкие ассоциации, например, между формой слова и его содержанием. Далее язык нужно закреплять в долговременной памяти, работая над выстраиванием парадигматических, синтагматических, коннотативных связей.

Необходимо способствовать возникновению ассоциаций не только внутри нового материала, но и между старым и новым. Частичная активизация уже выученного способствует глубокой интеграции нового в уже существующую структуру знаний.

Новое не следует вводить и упражнять абстрактно-изолированно, это необходимо делать в различных языковых тематических и ситуативных контекстах.

Всё, что помогает создавать осмысленные ассоциации, является полезным, так как чаще всего только осмысленное ассимилируется в памяти. Языковой контекст, однозначные высказывания, ситуативное введение и упражнения, визуальные опоры, объекты, активное поведение учащихся – всё это способствует оседанию нового языкового материала в долговременной памяти с возможностью его активного использования [4, с. 10].

Итак, мы можем заключить, что *коммуникативно-межкультурный подход* основывается на гуманистической педагогике, прагмалингвистике, когнитивной теории учения и психолингвистических представлениях о психической природе языка и процессах его усвоения. Приоритет в обучении ИЯ в рамках подхода – развитие у обучаемых прагматической и социокультурной языковых компетенций.

Представленные теоретические основы обуславливают следующие *педагогические характеристики* коммуникативно-межкультурного подхода:

1. Особое значение придается разработке такого содержания обучения, которое было бы интересно обучаемому, которое бы он был в состоянии осмыслить, которое помогло бы ему сориентироваться в чужом для него мире и открыть для себя новое видение своего родного жизненного пространства.

2. Обучаемый постоянно активно участвует в процессе обучения. Он воспринимается не как пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями, но как активный партнер в учебном процессе, требующий перманентной стимуляции для когнитивного конструктивистского изучения и усвоения языка, креативного обращения с ним.

3. Большую роль играют обучение стратегиям работы с языком и текстом как главным источником информации о языке, формирование умения учиться.

4. Изменяются также и социальные формы занятия: традиционный фронтальный урок обогащается вариативными социально интегративными формами групповой, самостоятельной работы и общением в диалоге, посредством которых обучаемый имеет возможность симулировать живое общение, принимая прагматически осмысленные роли и разыгрывая ситуации.

5. Роль учителя рассматривается по-иному. Учитель становится помощником, консультантом обучаемого в учебном процессе, он не просто посредник между знаниями и обучаемыми.

6. Коммуникативно-межкультурный подход в большей степени, чем коммуникативный, исходит из педагогических размышлений и анализирует перспективу обучаемого. Исследуются такие факторы, как жизненный опыт, отмеченный культурно-специфическими и индивидуальными особенностями, знания о мире, учебные традиции, отношения исходной и изучаемой культур, индивидуальная мотивация, успехи в учебе и институциональные условия.

Список литературы

1. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke, 1993.

2. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke, 2000.
3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. München: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
4. Königs F. Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Einführende Gedanken zu einem alte Thema und zu einem neuen Sammelband // Königs F. (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue Beiträge zu einem alten Thema. München: Goethe-Institut, 1989. S. 7–14.
5. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt, 1993.
6. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Tübingen: W.Fink, 2001.

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC
METHODOLOGICAL BASIS OF COMMUNICATIVE-
INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE
TEACHING**

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on theoretical (pedagogical, psychological, linguistic) basis and dydactic-methodical characteristics of communicative-intercultural approach to foreign language teaching.

Keywords: *pedagogical, psychological and linguistic basis of linguodydactics, communicative-intercultural approach to foreign language teaching, pragmalinguistics, cognitive psychology, humanistic pedagogics.*

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru