

УДК 81:372.881

**НЕКОТОРЫЕ ПОНЯТИЙНЫЕ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ: МЕТОДОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014 г.

Е.С. Орлова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova_es50@list.ru

Поступила в редакцию 17.11.2014

Рассматриваются методологические основы учебной деятельности, направленной на усвоение иностранных языков студентами естественно-научных направлений. Методология иноязычного образования комплексно детерминируется как в свете процесса приобретения необходимых компетенций, так и с позиций других основополагающих составляющих обучения: целей, содержания, оценки результатов. Определяется роль и место универсальной методологии в дидактической системе.

Ключевые слова: методология, метод, концепт, иноязычная компетенция, цель, содержание, оценка, универсальность, инвариантность.

Прогресс каждой области научного знания отмечается развитием соответствующей терминологии. В лингводидактике формирование понятий, определяющих ее теоретический фундамент и исследовательское пространство, носит непростой и своеобразный характер. Своеобразие обусловлено прежде всего тем, что лингводидактика, как и другие гуманитарные науки, пользуется «естественным языком, лишь модифицируя его лексику» [1, с. 26]. Отсутствие четко обособленного собственного терминологического корпуса и многозначность ряда терминов в лингводидактике, возможно, проявляется наиболее заметно. Такие общие понятия, как *метод*, *методология*, *обучение*, *компетенция*, а также даже более специфические, такие как *говорение*, *речевая деятельность* или *минимальная коммуникативная единица*, вполне употребительны как в других областях знания, так и в повседневном общении в попытке сформулировать «специфические проблемы на неспецифическом языке» [2, с. 24]. Научный язык лингводидактики еще не вполне достигает требуемой максимальной точности в словесной репрезентации используемых понятий и концептов. Во многих случаях не удается избежать многозначности и неопределенности целого ряда вербальных знаков, изображающих определенные научные феномены. В результате современное исследование в области науки об изучении языков предполагает обоснование употребления того или иного понятия в системе лингводидактических знаний. Классический тезис о том, что дефиниция – самая сложная часть сочинения, по-прежнему актуален. Исследователь, успешно справившийся с этой зада-

чей, сумеет избежать еще одной типичной ошибки, характерной для рассматриваемой дисциплины. Она заключается в «потере предмета» и совершается, когда, увлеченный захватывающей перспективой междотраслевого интегрированного исследовательского проекта, методист незаметно для себя переходит границу, разделяющую собственно лингводидактику и другие науки, а также области и формы деятельности. Необходимость анализа научного значения в особенности касается слов, которые «и так всем понятны». Этот список вполне могут возглавить названия *методология* и *метод*. Парадоксальным образом именно эти наиболее часто фигурирующие в научных публикациях понятия либо не получают должного разъяснения и используются как самоочевидные, либо приобретают крайне отвлеченную трактовку, которая мало что добавляет к пониманию их содержания.

В онтологическом плане методология трактуется весьма широко как в теоретическом, так и в прикладном ракурсе.Descriptions варьируются от теоретических основ научных учений до приемов решения конкретных задач, а также объединяют то и другое. Данный факт подтверждает, среди прочих, следующее определение: методология есть «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [3, с. 365]. Неудивительно, как пишет А.М. Новиков, что в методологии остается много неясного в вопросах соотношения теоретических и собственно методологических проблем науки. «Еще более туманной, – замечает автор, – является методология для практиче-

ских работников образования» [4, с. 4]. А.М. Новиков утверждает, что методология – это в первую очередь учение об организации учебной деятельности. Учебная деятельность, указывает автор, является продуктивной, всегда направлена на субъективно новый результат, и поэтому немыслима без соответствующей методологической базы (репродуктивная деятельность как копирующая действия другого человека, по мнению А.М. Новикова, вообще не нуждается в методологии). Цель нашего рассуждения состоит в том, чтобы привести имеющиеся знания и представления о методологии в форму, соответствующую научному пространству лингводидактики. Так как данная область определяется внутренним единством теоретических исследований и практической методики обучения языкам, механизм упомянутого преобразования предполагает определенную последовательность из двух стадий, характеризующих процесс трансформации «всеобщего» понятия методологии в его частную лингводидактическую проекцию.

Первая стадия связана с выбором и анализом основополагающих характеристик из числа имеющихся определений. Как отмечается выше, представления о методологии прежде всего разделяются на две противоположные группы по признаку отнесенности этого понятия к научно-исследовательской или к учебной деятельности. По определению Р.К. Миньяра-Белоручева, методология представляет собой совокупность методов и приемов исследования, принятых в той или иной науке, в частности в лингводидактике [5, с. 55]. В реальной исследовательской практике в области иноязычного образования данное определение часто трактуется как учение о различных методах преподавания языков. Неслучайно научные дискуссии в методике преподавания иностранных языков и лингводидактике проходят в основном в обсуждении методов преподавания иностранных языков, тогда как слова *методология* и *методологический* употребляются в их естественном значении для обозначения способа аналитического или эмпирического действия. В иноязычном образовании методу обучения фактически отводится ведущая роль, так как «это понятие воплощает теоретически обоснованную модель деятельности преподавателя и студента, направленную на реализацию целей обучения и конкретизирующую типы и принципы обучения» [5, с. 55]. В приведенном определении Р.К. Миньяра-Белоручева важную роль для понимания взаимосвязи и взаимоотношения методологии и метода играют слова «воплощать» и «конкретизируют».

Они непосредственно указывают на производную природу метода и присущую этому понятию определенную автономность. Результаты многочисленных исследований, полученных на основе экспериментального выявления эффективности различных методов обучения языкам, обычно недостаточно доказательны. Как правило, подобные эксперименты проводятся по весьма однотипной схеме: создаются экспериментальные и контрольные группы, обучение в которых ведется двумя методами, подлежащими сравнению (обычно так называемым традиционным методом и инновационным методом). Далее результаты обучения сравниваются и оцениваются; при этом считается, что они зависят исключительно от различия в применяемых методах. Очевидно, что в большинстве случаев это далеко не так. Устранить субъективный элемент такой оценки чрезвычайно трудно в силу следующих причин.

1) Представление результатов обучения в ЗУНах (Знания, Умения, Навыки), а тем более в компетенциях, весьма условно, так как все эти понятия до настоящего времени не имеют количественной формы выражения.

2) Не разработаны общедоступные приемы прямого измерения иноязычной учебной деятельности. Об уровне сформированности иноязычной компетенции судят опосредованно по речевым действиям учащихся. То, что данные действия являются прямым следствием применения того или иного метода, по существу, остается бездоказательным. Критерии общеевропейской системы оценки уровней иноязычной компетенции в определенной мере могут способствовать объективизации оценки того или иного метода, но названный субъективный элемент при этом не устраняется.

Косвенным свидетельством независимости рассматриваемого понятия *метод* является типичное сочетание различных методов и их составляющих в обычной практике преподавания. Далеко не каждый преподаватель может дать однозначный ответ на вопрос о том, какой именно метод используется им в обучении: теоретический или эмпирический, структурно-глобальный или сознательно-сопоставительный, ситуативный или, может быть, грамматико-переводной? Очевидно, что для решения своих задач преподаватель иностранного языка в современном вузе должен использовать различные методы и технологии, разработанные в рамках различных теоретических подходов и концепций. Но, как отмечают В.А. Барабанщиков и В.Н. Носуленко, именно «здесь обнаруживается вся парадоксальность современной

познавательной ситуации: практика и практические технологии, построенные на основе конкурирующих теорий и призванные, казалось бы, подтвердить их научную самостоятельность, спокойно уживаются одна с другой» [2, с. 25]. Поэтому представление методологии языкового образования только как концепции о методах обучения ограничивает ее потенциал анализом возможности тех или иных методов. Подобная интерпретация не только не охватывает рассматриваемую область полностью, но и формирует ее дискретное неупорядоченное отображение в виде совокупности автономных объектов (методов), не объединенных системными отношениями. В результате представление о методологии лингводидактики произвольно редуцируется к некоторому множеству учебных действий, что исключает возможность их единой систематизации. Очевидно, что говорить о преимуществах и эффективности того или иного метода обучения можно только при условии четкого представления о том, продуктом какой методологии этот метод является. Выполнение данного условия предполагает существование устойчивого ядра методологических требований, обосновывающих целостную дидактическую концепцию. Методологические правила, с одной стороны, сводят обучение к системе устоявшихся, преимущественно организационно-технических способов приобретения иноязычной компетенции. С другой стороны, перечень этих правил не должен быть исчерпывающим, так как это способствует развитию «некодифицируемого мастерства» – умения исследователя или практика совершенствовать рабочий процесс, делая необходимые выводы. Неполный список методологических правил также препятствует релятивизации содержания обучения и обеспечивает дальнейшее развитие и совершенствование самой методологии. Очевидно, что методология науки об обучении языкам определяет границы ее предметного поля и устанавливает состав объектов, состояний и связей, включаемых в концептуальные схемы того или иного уровня научного анализа.

Вышеприведенное рассуждение позволяет определить статус рассматриваемой дескрипции в научном языке рассматриваемой области. Как общенаучное понятие с присущей ему множественностью значений *методология* не обеспечивает необходимой степени точности ни в теоретических, ни в прикладных разработках лингводидактики. Это происходит по причине «размытости понятий», которая «не позволила им стать основой научного дискурса» [6, с. 229]. В лингводидактике методология является одним

из ее ведущих *концептов*. Концепты устанавливают «основные направляющие... в науке и практической деятельности... и формируются иначе, чем понятия, используя... более строгие логические процедуры» [6, с. 276]. Концепты обозначают «самые существенные для данной науки вещи... и распределяют все другие слова языка данной науки по соответствующим категориям и классам» [6, с. 233]. Признаки концептов, обозначенные в цитируемых определениях, указывают на важнейшее свойство концептов: они могут являться объектом, целью и результатом исследования. Их можно создавать, их формированием и динамикой можно управлять в соответствии с научным замыслом. Как ведущий концепт лингводидактики, методология представляет собой:

1) функциональный продукт систематического анализа рабочих понятий, правил, принципов и постулатов, используемых в теоретическом исследовании тех или иных закономерностей обучения;

2) учение о действиях, процедурах, операциях и других организационных формах учебного процесса при применении определенных методов обучения.

Дальнейшее разъяснение методологии как основополагающего ориентирующего концепта лингводидактики предполагает вторую стадию описания механизма его преобразования в предметном пространстве данной области. С этой точки зрения методология обеспечивает функционально-структурный синтез всех составляющих учебной деятельности по овладению иностранным языком на самом высоком уровне. Лингводидактическая методология воплощает многокомпонентную, многофакторную, многофункциональную и многоцелевую систему, являющуюся целостным отображением учебной деятельности. Методология характеризуется взаимопроникающими связями с другими концептами, такими как теория, подход, концепция, стратегия и практическая методика обучения. Ограниченное множество указанных концептов «разделяет все понятийное пространство» лингводидактики «на возможно более точные и взаимодействующие между собой слои или объемы» [6, с. 232]. Создание методологии неизменно предполагает учет существенных связей между объективно действующими компонентами обучения, а не любыми произвольно назначаемыми. Только в этом случае методология выполняет свое главное предназначение в виде возможности априорно теоретически рассчитать наилучшие варианты для определенных условий и тем самым способ-

ствовать созданию наиболее эффективной системы обучения. Возникает закономерный вопрос о природе упомянутых существенных связей. Что объединяет цели (иноязычные компетенции), результаты (уровень иноязычной компетентности), принципы построения учебной деятельности, методы и приемы обучения? Как представить учебную деятельность, направленную на овладение иностранным языком, в качестве системы? В какой форме выступают при этом компоненты учения и преподавания? Могут ли они считаться системообразующими факторами? На эти и многочисленные другие вопросы можно дать аргументированные ответы при условии осуществления единой содержательной интерпретации упомянутых компонентов учебной деятельности. С помощью методологической системы осуществляется структурирование дидактического содержания обучения и упорядочивается множество учебных действий, направленных на усвоение этого содержания. Именно содержательный аспект является инвариантной конституирующей частью перечисленных составляющих учебной деятельности – целей, результатов, принципов, методов и т.д. Это позволяет установить и систематизировать объединяющие их существенные связи, создающие учебный процесс как объективное интегральное явление. Параметр содержания является одновременно структурным элементом и функциональным началом, на котором основывается особая позиция исследователя и определяется арсенал средств, фиксирующий учебный процесс как многокачественный, целостный и изменяющийся. Адекватное моделирование дидактического содержания в его структурно-функциональных координатах неизбежно предполагает поиск и выбор общего основания для объединения этих двух различных идентифицирующих свойств. Данное основание формируется в области взаимодействия двух категорий, характеризующих речевое мышление и речевую деятельность, Речь идет об универсальности и инвариантности – понятиях, которые получают лингводидактическую интерпретацию через представления о функции и структуре. Универсальность как категория теории обучения проявляет себя в способности налаженного функционального обмена смысловыми структурами в процессе всей речевой деятельности обучающегося. Данная способность может считаться сформированной, если индивидуум владеет способами и приемами построения комплексных дискурсивных последовательностей из базовых речевых структур и его интериоризированные мысленные действия

трансформируются в адекватно моделируемые структуры внешней речи на иностранном языке. Категория инвариантности интерпретируется как выражение связи между функциональными элементами речевой деятельности в виде ее базисных алгоритмов и формул, представляющих собой устойчивые единицы мыслительного кода, которые остаются неизменными при различных речевых трансформациях. Инвариантность как идеальный конструкт теории обучения, опирается на умения обучающегося определить необходимые единицы высказывания и применить закрепленные за ними правила взаимного соединения, что в свою очередь является основой развития способности речевого структурирования. Данная способность считается сформированной, если индивидуум владеет инвариантными речевыми образами и правилами их функционирования. При этом обучающийся не копирует так называемые «речевые образцы», но моделирует и выражает свой речевой замысел во внешней речи, следуя логике упорядоченных смысловых образований. Универсально-инвариантная методология, созданная на основе двух взаимозависимых и взаимодействующих категорий, призвана, среди прочего, разрешить главную проблему иноязычного образования студентов естественно-научных направлений, которая выражается в противоречии между заявленными высокими требованиями к уровню иноязычной компетенции и недостаточностью учебных ресурсов.

В современном исследовательском университете, где знание иностранных языков сегодня особенно востребовано, единая научная методология подготовки студентов по этому предмету имеет огромное значение. Обучение, организованное на основе, подтвердившей свою объективность, придает систематичность и логичность процессу усвоения студентом важного инфраструктурного знания эффективным способом, за счет снижения трудоемкости учения при интересной и результативной форме познания [7, с. 17].

Список литературы

1. Новиков А.М. Докторская диссертация. М.: Эгвес, 1999. 129 с.
2. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 480 с.
3. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.

6. Соломоник А. Синтаксис в знаковых системах (с приложением дополнительного словаря семиотических терминов). Изд-е 2-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2011. 288 с.
7. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М.: Логос, 2006. 130 с.

**CERTAIN CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ISSUES OF LINGUODIDACTICS:
METHODOLOGY OF LANGUAGE EDUCATION**

E.S. Orlova

Methodological foundations of learning aimed at second language acquisition by science students are considered. Second language educational methodology is entirely determined both in terms of the process of acquiring the necessary competencies and with regard to other fundamental constituents of learning: purposes, content, achievement assessment. The idea of a universal methodology is described in respect of its function and position in the didactic system.

Keywords: methodology, method, concept, second language competence, purpose, content, assessment, universality, invariability.

References

1. Novikov A.M. Doktorskaia dissertatsiia. M.: Egves, 1999. 129 s.
2. Barabanshchikov V.A., Nosulenko V.N. Sistemnost'. Vospriatie. Obshchenie. M.: In-t psikhologii RAN, 2004. 480 s.
3. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'. M.: Sovetskaia entsiklopediia, 1983. 840 s.
4. Novikov A.M. Metodologiiia uchebnoi deiatel'nosti. M.: Egves, 2005. 176 s.
5. Min'iar-Beloruhev R.K. Metodicheskii slovník. Tolkovi slovar' terminov metodiki obucheniia iazykam. M.: Stella, 1996. 144 s.
6. Solomonik A. Sintaksis v znakovykh sistemakh (s prilozheniem dopolnitel'nogo slovaria semioticheskikh terminov). Izd-e 2-e. M.: Izd-vo LKI, 2011. 288 s.
7. Tatur Iu.G. Vysshee obrazovanie: metodologiiia i opyt proektirovaniia. M.: Logos, 2006. 130 s.