

УДК 81:372.881

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (КАТЕГОРИЯ ПОДХОДА)

© 2019 г.

Е.С. Орлова, О.П. Богатова, Т.А. Дедегкаева

Орлова Елена Сергеевна, к.пед.н.; доц.; заведующий кафедрой английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
orlova_es50@list.ru

Богатова Ольга Павловна, преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
dragonman@rambler.ru

Дедегкаева Тамара Адильгереевна, старший преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей

Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
Irina-amisha@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

Статья принята к публикации 23.04.2019

Понятие подхода к изучению иностранных языков в лингвистическом образовании аксиоматически идентифицируется в виде определенной совокупности взаимосвязанных исходных положений о природе языка и способах овладения им. Несмотря на статус подхода как основополагающей категории методологии обучения иностранным языкам, признаваемый профессиональным сообществом термин *подход* отличается неявно выраженным функциональным содержанием, что ставит под сомнение его инструментальный потенциал и лишает его доминирующей концептуальной роли в системе методических конструктов. Рассматриваются внутренние противоречия, присущие понятию *подход* и обусловленные своеобразием предметной области. Их разрешение является условием дальнейшей разработки понятия с целью преодоления его дуализма и установления явных концептуальных признаков.

Ключевые слова: подход, метод, антиномия, парадокс, методическая категория, язык, усвоение языка.

Введение

Прогресс каждой области научного знания отмечается развитием ее терминологии, степенью ее устойчивого использования в исследовательском процессе и адекватным отображением в практике применения создаваемого продукта. В лингводидактике, а также теории и методике обучения иностранным языкам формирование понятий, определяющих ее теоретический фундамент и исследовательское пространство, носит, по целому ряду причин, непростой и своеобразный характер. В качестве основной среди них часто упоминается исторически короткий путь развития, что, на первый взгляд, кажется правомерным, поскольку методика как научная дисциплина начала складываться только во второй половине XIX века и ее достижения неизбежно выглядят более скромными, чем достижения других традиционных фундаментальных отраслей. Однако при более пристальном изучении терминологической проблематики, связанной с наукой о преподавании иностранных языков, нетрудно убедиться, что основные причины неясности и некоторой расплывчатости ряда используемых понятийных имен кроются в другом. Первая из них заключается в том, что

методика является гуманитарной дисциплиной и, как и остальные науки этой области, не имеет собственного терминологического корпуса, четко обособленного от естественного языка. Такие общие понятия, как *подход*, *метод*, *контроль*, а также более специфические, такие как *говорение* или *рецепция*, вполне употребительны и в других областях знания и даже в повседневном языке. Вторая причина терминологической многозначности непосредственно сопряжена с первой и объясняется тесной связью методики с рядом других наук, в первую очередь с педагогикой, дидактикой, лингвистикой, психологией, а также в последние полвека – с теорией информации и математическим моделированием. Упомянутые отрасли быстро развиваются, умножая и структурируя свою терминологию, в том числе за счет взаимных исследований и достижений.

Тот же процесс происходит в науке об обучении иностранным языкам, в результате чего методика постоянно обогащается новыми понятиями. Объективно этот процесс совершенно закономерен, так как отражает единство и непрерывность как обоснованных знаний о мире, так и познавательной деятельности человечества. Но осознание этого закона научного раз-

вития не снимает с исследователя обязанности периодически уточнять содержание используемых понятий и систематизировать соответствующую терминологию. Это особенно касается наук, исследующих сложноорганизованные системы, охватывающие большое количество нелинейно взаимодействующих составляющих. Методика обучения иностранным языкам как раз и является одной из них, поэтому для специалистов этой области по-прежнему актуален классический тезис о том, что дефиниция – самая сложная часть сочинения. В методологии языкового образования формулирование определений еще более усложняется известной спецификой иностранного языка как предмета. Эта особенность заключается в том, язык является одновременно и целью, и средством обучения, и к тому же не дает знаний о реальной действительности. «Язык есть средство формирования, существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметами других дисциплин, – отмечает И.А. Зимняя, – язык этом смысле как учебная дисциплина «беспредметен» [1, с. 20]. М.Н. Вятютнев разделяет мнение И.А. Зимней по поводу «беспредметности» иностранного языка и соглашается с автором в том, что «беспредметной» и к тому же беспредельной и безразмерной дисциплине учить трудно [2, с. 6]. Очевидно, что и разработка, и организация терминологического корпуса, на который опирается теория и практика преподавания иностранных языков, также сопряжены со значительными трудностями. Как никогда ранее, исследования в этой области сейчас подвержены терминологическому давлению со стороны вышеупомянутых дисциплин и новых развивающихся наук, таких как корпусная лингвистика, нейролингвистика, когнитивистика, информационные технологии и др. Хотя объединение исследовательских арсеналов разных наук и интеграция различных дисциплин сами по себе носят позитивный характер и приветствуются, специалист по методике обязан уметь выражать новое знание по обучению иностранным языкам на языке своей науки, в том числе и тогда, когда это знание получено с использованием достижений смежных областей. Данное условие выполняется только при соблюдении терминологической определенности понятийного научного аппарата, что само по себе, как уже отмечалось, является непростым делом. Рассмотрим, как это требование реализуется на примере одного из самых упоминаемых в научной литературе понятий – понятия *подхода к обучению иностранному языку*.

Теоретический и методологический статус категории подхода в науке обучения языкам

Исследователи, работающие в различных направлениях теории и методологии обучения иностранным языкам, постоянно упоминают о том или ином подходе к обучению, изучению или усвоению иностранного языка. В научной литературе подход характеризуется как одна из важнейших основополагающих категорий; однако при общепризнанной значимости это понятие отличается нечеткостью своего определения. Анализ концептуальных значений термина *подход*, представленных в научной литературе, устанавливает примерный диапазон его изменчивости в пределах от самого узкого понимания (например, подход к обучению произношению) до самой широкой трактовки, когда подход называют индуктивным или дедуктивным, тем самым подчиняя ему всю систему обучения. Еще одна особенность употребления термина *подход* вызвана легкостью, с которой исследователи заменяют этот термин словами, которые представляются им синонимичными, такими как (*исходное*) *положение, метод, концепция, тип обучения, способ обучения, стратегия, технология* и даже *прием*. Данная особенность наиболее заметна в статьях, в заглавиях которых имеется слово *подход*. Например, заголовок «Подходы к преподаванию и изучению языков» предполагает, что в статье рассматриваются названные понятия. Однако этого не происходит уже потому, что общее число употреблений слова *метод*, замещающего термин *подход* в тексте, в четыре раза превосходит количество употреблений термина, заявленного в теме публикации. Авторы доводят терминологическую синонимию до крайнего выражения, когда утверждают, что «по сравнению с традиционным грамматико-переводным методом, коммуникативный подход придает особенное значение аутентичным материалам и контекстам» [3, р. 801]. Таким образом, *подход* и *метод* в данной интерпретации означают одно и то же. Этот пример, являющийся одним из многих подобных, подтверждает факт произвольного употребления термина *подход* в ряде научных публикаций, авторы которых очевидно используют его не для обозначения научного понятия, а в общеязыковом смысле. Для упорядочения его использования прежде всего следует обратиться к определениям, имеющимся в современной науке об обучении иностранным языкам.

Многие исследователи считают, что идея внедрения понятия подхода в методологию преподавания языков принадлежит А. Энтони,

определившему подход как совокупность взаимосвязанных исходных положений о природе языка и способах овладения им. Согласно А. Энтони, подход аксиоматичен, поскольку объясняет весь предмет обучения, формирует общую методологическую основу процесса и доминирует над смежными подчиненными понятиями, такими как *метод* или *способ обучения* [4, р. 63–67]. М.Н. Вятютнев разделяет представление А. Энтони о подходе как системе суждений о природе языка, обучения и усвоения. «Подход аксиоматичен, – подтверждает М.Н. Вятютнев, – и представляет сущность предмета, которому надо обучать, описывает точку зрения, философию. Подход принимается на веру, признается; доказательство его истинности не обязательно» [2, с. 12]. А.Н. Щукин также упоминает определение подхода, данное А. Энтони для обозначения исходных положений о природе языка и способах его изучения. «Будучи компонентом системы обучения языку, – продолжает исследователь, – подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им» [5, с. 95]. Аналогичным образом определяют понятие подхода зарубежные авторы, неизменно ссылаясь при этом на работу А. Энтони [6, р. 19–20; 7]. В своем словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин представляют более четкое определение понятия. Подход к обучению есть «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода <...>, реализующего такую стратегию; (подход) представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, ... и самую общую методологическую основу исследования в конкретной области знаний» [8, с. 200].

Несмотря на провозглашенный основополагающий характер, фундаментализм и доминирующую роль по отношению к смежным методологическим понятиям, приведенные описания представляют подход как некую орнаментальную сущность с незначительным функциональным потенциалом. Высокий концептуальный статус, приписываемый понятию *подход* в вышеприведенных определениях, не подтверждается достаточным уровнем их теоретической разработки: определение вида «подход есть исходное положение или взгляд на язык и его изучение» вряд ли можно признать удовлетворительным. Отсутствие определения на базе стабильной системной организации взаимосвязанных элементов, формирующих концептуальное содержание того или иного подхода, в сочетании с неявными описаниями, лишает подход

инструментальной значимости в теоретическом исследовательском пространстве. Незавершенность содержания понятия подхода также нивелирует его до уровня менее глобальных, но более понятных концептов, таких как *метод*, *прием* или *технология*, приближенных к практике обучения, что объясняет склонность авторов использовать синонимический терминологический ряд, отмеченный выше. При этом и методисты-теоретики, и педагоги-практики часто даже не замечают концептуальных и дескриптивных несовершенств понятия *подход*, так как «все знают, что это такое». Формальная неубедительная дефиниция является причиной определенного отчуждения понятия как от исследовательского аппарата, так и от преподавательской деятельности. Многие ли учителя иностранного языка могут ответить на вопрос о подходе, которого они придерживаются?

Основные концептуальные противоречия категории подхода, антиномии и парадоксы

Для того чтобы это понятие приобретало онтологически положенную ему фундаментальность, прежде всего необходимо рассматривать эту категорию в свете присущих ей понятийных противоречий (антиномий, парадоксов). Антиномия понятия определяется как противостояние или конфликт между его теоретическим обоснованием и опытом применения в научных исследованиях и практике. Иными словами, источником возникновения антиномии концепта являются противоречивые суждения, сделанные на основе его неявного определения, что, в свою очередь, приводит к неоднозначности толкования понятия. Таким образом антиномия понятия плавно переходит в парадокс, означающий, что формально логичные исходные положения приводят к неверным или взаимопротиворечащим выводам. Понятию подхода присущи, по нашей оценке, следующие парадоксы [9, р. 26–29].

1. Несмотря на неявные определения, категория подхода представлена в виде неизменного, устойчивого номенклатурного списка, который с удивительным постоянством воспроизводится в научных публикациях. При своей малой функциональности подход, тем не менее, повсеместно трактуется как основополагающий всеобъемлющий конструкт, основная идея которого считается соответствующей системно организованному обучению и включающей все содержательные и процессуальные компоненты.

2. Несмотря на то что список действующих подходов достаточно представительен, фактически существует только одно общее основание и

один макропринцип их классификации. Хотя существуют различные способы разделения подходов на группы, их классификация всегда сводится к отражению степени приближения определенного подхода или к языковой системе, или к образу его усвоения. Данная дилемма отражает глобальную проблему методики преподавания языков, обусловленную двойственностью ее предметной области, которая формируется системой изучаемого языка и системой его усвоения. Противостояние этих начал традиционно выражается вопросами: «Чему учить?» и «Как учить?». Приемлемые ответы определяются выбором подхода, задающего тот или иной стиль обучения. Имеющиеся в научной литературе различные примеры классификации подходов в иной словесной формулировке сводятся в конечном итоге к указанной оппозиции двух основных акцентов обучения, хотя при этом допускаются смешанные типы. Например, М.В. Ляховицкий называет следующие группы подходов: бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный и интегрированный [10, с. 17]. Бихевиористский подход предполагает формирование речевых автоматизмов – реакций на предъявляемые стимулы. Это означает, что его доминирующим началом является усвоение языка учащимся (решение с позиции «Как учить?»). Познавательный подход ориентирован преимущественно на усвоение теории изучаемого языка в виде правил фонетики, грамматики и лексики, что означает преобладающую роль языка, который надо усвоить (решение с позиции «Чему учить?»). Остальные подходы представляют собой смешанные типы.

3. Бинарный принцип классификации подходов по степени их приближения к структурному или коммуникативному экстремуму не может служить способом решения еще одного парадокса, каким является подчеркнутое отличие от подходов друг от друга при выраженном отсутствии обозначенного общего качественного основания, присущего каждому из них.

В настоящее время не существует общепринятого мнения о том, какими свойствами должен обладать подход, чтобы стать таковым.

4. Однако существует очевидное несоответствие между высоким декларируемым терминологическим статусом подхода и его воплощением в предположительно подчиненных ему инструментальных единицах, таких как *метод*, *система упражнений*, *технология*, *прием*. При распространенном мнении, что подход является стратегией, а метод и другие элементы формируют тактику, факт отсутствия обозначенной связи между тем и другим остается незамечен-

ным. Ни в одном из подходов не представлен список конкретных рекомендаций по его реализации [6, р. 245], что, очевидно, является одной из причин упоминаемой выше отстраненности категории *подход* от конкретных форм языкового образования. В настоящее время многие преподаватели предпочитают выбирать и сочетать различные технологии построения учебных курсов, которые они считают эффективными, не сообразуясь с тем, какой именно подход или метод при этом реализуется. Эта тенденция, по мнению ряда исследователей, свидетельствует о наступлении так называемой постметодической эпохи, или принципиального эклектизма, отрицающего целесообразность использования каких-либо подходов или методов. Принципиальный эклектизм представляет собой направление, сочетающее принципы, модели и приемы, заимствованные из ранее разработанных подходов и методов. Сторонники нового понимания сущности языкового образования выражают серьезные сомнения в эффективности любых подходов, действующих в течение нескольких последних десятилетий, и их концептуальном превосходстве над прочими методическими категориями.

5. Неизбежным противоречием каждого отдельно взятого подхода является определенное преувеличение роли основного акцента обучения. Так называемые маргинальные аспекты, предположительно исключаемые из учебного процесса в соответствии с избранным подходом, в действительности объективно присутствуют в изучении языка и оказывают свое воздействие на процессы его усвоения. В частности, давно возникший грамматико-переводный подход, опирающийся на изучение составляющих системы языка и перевод, не исключает устного общения в заданных ситуациях. Возможно, благодаря этому он до сих пор успешно применяется в мировой практике. Наоборот, вариации коммуникативного подхода, опирающиеся на моделирование ситуаций общения, мотивирующих создание высказываний, не обходятся без лексико-грамматического анализа и соответствующей практики. Коммуникативное направление при этом до сих пор не определяет круга коммуникативных задач, решение которых действительно актуально для обучаемых.

6. Некоторые подходы в высшей степени субъективированы и в основе своей спорны. Таким является, в частности, так называемый молчаливый подход, предполагающий минимальное участие преподавателя в речевом общении в процессе обучения.

Несмотря на недостаточную обоснованность отдельных направлений, само понятие *подход* остается установленным и признанным преподавательским сообществом.

Антиномии и парадоксы, присущие категории подхода, позволяют сделать вывод о формально достаточном определении подхода, которое функционирует в течение продолжительного времени и не является предметом дискуссии. Как отмечает Б. Мандельброт, подобные понятия в конечном итоге непосредственно основываются на противоречивой аксиоматике, некоторые проявления которой отмечены выше [11, p. 213].

Выводы

Вышеприведенных рассуждения позволяют сделать вывод о неопределенности понятия подхода в теории и практике преподавания языков, что отражается в его традиционно неявной дескрипции. Повсеместно признаваемая академическим сообществом категория подхода основывается на двух базовых сущностях различной природы: языковой системе и процессе усвоения этой системы. Декларируемое объединение двух различных областей представляет собой их формальное совмещение в рамках одной категории, что по существу не является истинной интеграцией. Вследствие этого понятие подхода сохраняет признаки двойственности, что отражается в противоречиях, онтологически присущих данной категории. Возможным способом и условием дальнейшей разработки понятия с целью преодоления его дуализма и установления явных концептуальных признаков является моделирование на основе единого предельного основания, воссоздающего функциональность языка в динамике его усвоения.

SOME TERMINOLOGICAL PROBLEMS IN LANGUAGE LEARNING THEORY (THE CATEGORY OF APPROACH)

E.S. Orlova, O.P. Bogatova, T.A. Dedegkaeva

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

The idea of approach to language learning in linguistic education is axiomatically identified as a certain collection of coherent premises of language and its acquisition. Despite the status of an underlying category of language teaching methodology accepted by the professional community, the term *approach* is notable for its fuzzily described functional content that challenges its instrumental potential and divests it of its dominant conceptual role in the system of methodological constructs. In this article, the inner contradictions inherent in the notion of approach and brought about by the peculiarity of the subject domain are considered. Their resolution is a condition for the further concept development in order to overcome its dualism and establish clear conceptual features.

Keywords: approach, method, antinomy, paradox, methodological category, language, language acquisition.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984. 144 с.
3. Zhou G., Niu X. Approaches to Language Teaching and Learning // Journal of Language Teaching and Research. 2015. № 16 (4). P. 798–802.
4. Anthony E.M. Approach, method and technique // English language teaching. 1963. № 17. P. 63–67.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
6. Richards J.C., T. Rodgers T.S. Approaches and methods in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.
7. Celce-Murcia M. Language Teaching Approaches: An Overview // Celce-Murcia M. (Ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle ELT, 2001. 712 p.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). М.: изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
9. Orlova E.S. An Invariant-Based Approach to Second Language Acquisition: Emerging Research and Opportunities. IGI-Global: Hershey, Pennsylvania, 2019. 180 p.
10. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. факультетов вузов. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.
11. Mandelbrot B. Word Frequencies and Markovian Models of Discourse // Structure of Language and its Mathematical Aspects: Proceedings of Symposia in Applied Mathematics, 12. Amer. Mathematical Society, Providence, Rhode Island. 1961. P. 190–219.