

# Владыслав Возьневич

---

## Об относительной ценности лингводидактических концепций (теорий) и методов обучения

---

Studia Rossica Posnaniensia 23, 189-197

---

1993

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

### ОБ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ (ТЕОРИЙ) И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ON THE RELATIVE VALUE OF GLOTTODIDACTIC CONCEPTIONS (THEORIES) AND TEACHING METHODS

ВЛАДЫСЛАВ ВОЗЬНЕВИЧ

**ABSTRACT.** The author justifies a thesis that all the known conceptions (theories) of glottodidactics and the teaching methods which spring from them and teaching technologies are of a relative usefulness in practice. At the same time the analysis of statements and postulates of these theories makes it possible to speak of a cumulative character of development of glottodidactic knowledge.

Władysław Woźniewicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska-Poland.

В развитии отдельных научных дисциплин наступает такой период, когда появляется потребность переосмысления, казалось бы, незыблемых положений, определяющих познавательные перспективы и соответственно направление исследовательской, а также собственно практической деятельности в данной сфере действительности. В настоящее время такой период переживает лингводидактика. Триумфальное шествие коммуникативизма, коммуникативно-деятельностного подхода остановилось перед лицом тысячей и миллиона учащихся в их школьных классах, учебных аудиториях. И что случилось? Ничего особенного. И это нормально. Трудно ожидать другого. В дидактике быстрые революционные изменения появляются крайне редко. Пока что происходит вращение идей и технологии коммуникативного подхода в учебный процесс. Сбудутся ожидания сторонников коммуникативизма? Пока никто не может ничего определенного сказать. История известных концепций и методов обучения иностранным языкам подсказывает, что, по всей вероятности, и коммуникативную теорию овладения иностранным языком рано или поздно ожидает судьба ее предшественниц или, в лучшем случае, определенная эволюция, вынужденная требованиями практики, а конкретнее говоря – поведением учащихся в процессе обучения иностранному языку.

Целью моей статьи является попытка обосновать тезис о том, что известные лингводидактические теории и концепции, описывающие

и объясняющие процесс овладения иностранным языком, обладают лишь относительной ценностью. Никакая из них, в том числе и коммуникативная теория, не может претендовать на то, что она единственно правдивая и оптимальная, так как практика обнаруживает факты, противоречащие тем или иным утверждениям и постулатам этих теорий. Тут я должен оговориться, что термин, „теория” не употребляется мной строго в таком смысле, как это принято в методологии наук. Эти противоречия концентрируются вокруг ученика, главного субъекта учебного процесса. Впоследствии хочу доказать, что у всех лингводидактических теорий уязвимо то, что в психологии учения называется условиями овладения знаниями и умениями. Условия обучения/учения иностранному языку мы идентифицируем с необходимыми требованиями, которые должны быть исполнены, чтобы учение языку имело место и было эффективным. Эти требования относятся в большей степени к учащемуся, нежели к обучающему, так как, во-первых, процесс учения в конечном счете зависит прежде всего от самого ученика, во-вторых, самоучение не является прямым следствием обучения. Поэтому важнейшее условие всякого учения – сам ученик с его разнообразными личностно-индивидуальными свойствами.

Тезис об относительной ценности лингводидактических концепций и теорий ни в коем случае не обозначает, что я обесцениваю их прогрессивную, объяснительную и регулятивную роль. Хочу лишь подчеркнуть релятивный характер их объяснительной силы и регулятивной нацеленности с точки зрения постоянно накапливающегося опыта и теоретических знаний. Подтверждением и обоснованием этого тезиса является вся история очередных методов обучения иностранным языкам, возникающих на почве определенных концепций и теорий овладения языком. Если внимательно изучить каждую из этих концепций и теорий, то можем обнаружить, что их основные утверждения и постулаты редуцируются, восходят к определенному конструкту – понятию, являющемуся категорией какой-либо фундаментальной науки.

Так вот, для всех предгербартовских концепций массового, школьного обучения иностранному языку, как впрочем, и другим предметам, такой категорией была память и связанные с ней процессы запоминания и забывания. Как известно, в то время понимание категории памяти базировалось на ассоциативной психологии, согласно которой процесс запоминания состоит в образовании цепи ассоциаций между впечатлениями. Соответственно этому пониманию строилась вся технология обучения и учения, которая в сущности сводилась к зубрежке, хотя, справедливости ради, надо сказать, что именно в эту эпоху, которую ознаменовала *Magna Didactica* Я. Коменского, можно было говорить о выдвигании принципа зрительной наглядности в обучении.

Следующий этап лингводидактической рефлексии состоит в возведении грамматики и лексики как основополагающей категории обучения языку согласно существующему в то время взгляду, что владение языком равнозначно с усвоением правил грамматики и определенного репертуара слов. Остается в силе та же технология обучения, базирующаяся на ассоциативной психологии, но поскольку меняется само содержание усвоения, то впоследствии появляются соответствующие новые формы обучения, такие как перевод, упражнения в разборе и конструировании предложений и т.п.

Поскольку созерцательно-интеллектуальный характер учения языку, основанный на грамматико-переводном методе, не мог удовлетворить быстро увеличивающийся общественный запрос на практическое знание иностранных языков, практика потребовала совершенно новой идеи в качестве основополагающего постулата обучения языку. Эта идея была идентифицирована с живой, звучащей речью, усваиваемой непосредственно в процессе речевых контактов, подражания и конструирования высказываний. Старый лозунг от грамматики к речи заменяется лозунгом-постулатом от речи к речевым умениям подобно тому, как ребенок овладевает родным языком. Выводимая из этого постулата технология обучения, питающаяся утверждениями гештальтпсихологии, остается в значительной части действенной и эффективной и в настоящее время. Судьба концепции непосредственного обучения языку известна, и нет надобности здесь говорить об этом.

Нет также потребности эксплицировать выдвинутый мной тезис на примере современных научных лингводидактических теорий. Достаточно напомнить, что аудиолингвализм базируется на категории навыка и поведения. В свою очередь когнитивизм выдвинул знание и осознание языковых правил как исходную точку отправления формирования языковой а затем коммуникативной компетенции. В настоящее время крупнейшим событием в развитии лингводидактики является, как известно, выдвижение категории деятельности в качестве онтологической и эпистемологической посылки образования коммуникативной теории обучения и овладения иностранным языком.

Чему нас учит история и судьбы известных лингводидактических концепций и теорий и выводимых из них методов и технологий обучения иностранному языку? Во-первых, подтверждается определенная закономерность, что все они инспирировались более общими теориями фундаментальных наук, главным образом, психологией и лингвистикой в том смысле, что определенные утверждения, постулаты и связанные с ними категории и понятия этих наук образовали своего рода парадигматы или исследовательско-прагматические программы, в логике которых формулировались собственно лингводидактические постулаты

и утверждения и технология обучения. Идеи порождали методы и технологию учебного процесса. Классическим примером такого научного парадигмата может быть бихевиористская теория навыка и поведения, положенная в основу аудиолингвализма.

Во-вторых, позиция ученика в учебном процессе в основном определялась выводимым из данной концепции или теории методом и технологией обучения, т.е. репертуаром способов внешнего воздействия на обучаемых. Способы этого воздействия или, как это сейчас называют, управление учебным процессом претерпели существенную эволюцию. Вначале это было жесткое, сильное управление, сводящее обучаемых на позицию объекта обучения, как это имело место в грамматико-переводном и аудиолингвальном методах. Затем оно становилось более умеренным, например, в прямом методе, чтобы постепенно эволюционировать к гуманитарной концепции управления, обращенной в сторону ученика. Подобная тенденция возникла в связи с появлением когнитивизма и нашла в настоящее время более полное выражение в коммуникативно-деятельностном подходе, который считает ученика наравне с преподавателем действительным субъектом учебного процесса.

В-третьих, мы можем говорить о куммулятивном характере образования фонда лингводидактических знаний. Каждая лингводидактическая концепция и теория внесла в этот фонд более или менее ценный вклад: определенные идеи относительно закономерностей овладения отдельными аспектами языка, способы управления учебным процессом, учебные техники, типы упражнений и т.п. Многое из этого вклада либо унаследовалось в неизменной форме, либо претерпело лишь определенные изменения соответственно актуальным знаниям о сущности овладения языком. Так, например, никто не отрицает роли памяти в обучении языку, хотя наше современное понимание механизмов памяти и запоминания не сводится к образованию оторванных от целенаправленной активности индивида ассоциаций или реакций на внешние стимулы. Никто не отрицает роли грамматики и перевода в обучении иностранному языку, хотя пути усвоения грамматики и место перевода рассматриваются сейчас по-другому. Нельзя в настоящее время не учесть фундаментальной категории языкового навыка, внесенной аудиолингвализмом, но в свете идей когнитивизма и особенно коммуникативизма у нас теперь иное видение способов его приобретения. Примеры можно бы множить.

И в-четвертых, что надо особенно подчеркнуть, история лингводидактических концепций и теорий указывает на относительный характер правдивости их постулатов и утверждений. Ни одна из них не сумела отстоять своих важнейших постулатов и утверждений в изначальном значении. Как правило, эти теории либо сами вводили коррективы, пытаясь преодолеть противоречия, вызванные практикой и новыми

показаниями науки, либо последующие теории видоизменяли их утверждения и постулаты. Лучшей иллюстрацией этого факта может быть судьба аудиолингвализма. Его современная разновидность существенно отличается от первоначальной версии, основанной на догматическом бихевиоризме.

Правомерно ли говорить, как это нередко утверждается, об эклектическом характере современной лингводидактики, что она, мол, объединяет полезные с точки зрения практики ценности всех лингводидактических концепций и теорий? Думается, что на этот вопрос надо ответить отрицательно. Во-первых, потому, что нельзя смешивать проверенных, испытанных знаний, порождаемых конкретными теориями и эмпирическими исследованиями, которые составляют общепробуемое достояние науки в данной дисциплине, и самих этих теорий, которые, как правило, в онтологическом плане несовместимы. Нельзя механически объединять, к примеру, постулаты аудиолингвализма и коммуникативизма, потому что у них совершенно иное видение и понимание объекта исследования. Постулат, скажем, языковой тренировки, тренировочных упражнений, характерный для аудиолингвализма невозможно пересадить в чистом виде в коммуникативную технологию обучения, потому что такая пересадка противоречила бы всей, так сказать, философии коммуникативизма. Но это вовсе не обозначает отрицания самой идеи языковой тренировки и ее пользы. Постулат языковой тренировки в коммуникативном подходе не упраздняется, а только приспособливается к его основным положениям.

Каждая очередная научная концепция и теория в лингводидактике, исходя из самых общих положений и постулатов, открывает новые познавательные перспективы, новые возможности оптимизации учебного процесса. И в то же время она никогда не отменяет, не упраздняет тех ценностей, которые внесли предыдущие лингводидактические концепции и теории и выдержали испытание на практике. Эти ценности вписываются в контекст, образуемый новой теорией, и, подвергаясь определенным изменениям, составляют, так сказать, золотой фонд знаний в области лингводидактики.

Во-вторых, мы против эклектизма из-за более принципиальных соображений. Эклектизм обрекает данную научную дисциплину на застой и прозябание, так как он лишен какой-либо познавательной перспективы. Известно, к какому кризисному состоянию привела лингводидактику в первой половине XX века, вплоть до появления аудиолингвализма, эклектическая концепция объединения грамматико-переводного и прямого методов. По той же причине мы против вечной монополии какой-либо одной лингводидактической концепции или теории. Известны плачевные результаты засилия, например, грамматико-переводного метода в Европе или позже так называемого активного метода в нашей стране.

Признавая факт, что движущей силой познания и порождения знаний являются теории и связанные с ними исследования, мы в то же время не можем переоценивать возможности научных теорий. Ни одна лингводидактическая теория не может претендовать на ведущее, монопольное положение. В свете современных знаний и исследований учение языку – явление многофакторное. Вряд ли возможно создать в настоящее время такую теорию, которая смогла бы объяснить и решить хотя бы те проблемы, которые уже выявились.

Подводя итоги уже сказанному об относительной ценности лингводидактических концепций и теорий, хочу заодно уточнить свою позицию в этом вопросе.

Итак, история лингводидактических учений позволяет судить о куммулятивном характере развития лингводидактики в том смысле, что вклад отдельных лингводидактических концепций и теорий в наше познание о закономерностях овладения иностранным языком никогда полностью не отменялся последующей теорией. Наоборот, этот вклад в значительной, особенно аппликативной части, заимствовался, обогащаясь и подвергаясь определенным изменениям. Таким образом, „нищете эклетизма” мы противопоставляем идею куммулятивизма, т.е. преемственности тех ценностей, которые вносились определенными теориями и вписывались и обновлялись в актуальном теоретическом контексте, образуемом данной теорией и результатами эмпирических исследований. Поэтому на вопрос методиста, какого подхода следует придерживаться в практической деятельности обучения иностранному языку, я отвечаю, чтобы он ратовал за куммулятивный подход, учитывая обязательно все действенное, вносимое сейчас коммуникативно-деятельностной теорией обучения языку.

До сих пор речь шла о том, что развитие лингводидактики как науки было опосредовано общими, фундаментальными науками. Определенные идеи и категории – понятия этих наук, вносимые в лингводидактику, представляли собой своеобразные парадигматы, т.е. исследовательские и аппликативно-технологические программы, предопределяющие содержание и образ учебного процесса, в том числе место ученика в этом процессе. Говорилось также о постепенной эволюции позиции ученика в лингводидактическом процессе: от позиции жестко управляемого объекта обучения в направлении более или менее гуманитарной позиции управляемого субъекта учения.

Самый общий вывод, который из этих констатаций следует, можно свести к утверждению, что все известные лингводидактические концепции и теории массового школьного и вызовского обучения строились по схеме: от логики знания к логике обучения и через нее к учению, овладению языковыми знаниями, навыками и умениями (К. Kruszews-

ki, 1987: 62). Следовательно, обучение, методы обучения и образования в конечном счете предопределяли позицию ученика в учебном процессе, несмотря на постулаты и призывы учета принципа градуирования трудностей, индивидуализации и т.п. Сейчас уже не отрицается факт, что механизмы учения и овладения более сложны, чем методы обучения. Поэтому вряд ли лингводидактическая наука сможет создать единую, стройную теорию и метод обучения по образцу сигнализируемой схемы, которые позволили бы учесть разные факторы, влияющие на процесс учения языку.

И все же мы не можем отказаться от попыток проектирования и конструирования новых концепций и теорий, оставаясь перед лицом имеющихся противоречий и проблем, порождаемых практической деятельностью. Никакая самодельная практика их не решит.

В связи с этим возникает следующий вопрос: возможна ли смена схемы образования научных лингводидактических концепций в обратном направлении, т.е. от логики учения, овладения к логике обучения, а затем к знаниям, обобщениям, к теории, объясняющей и описывающей процесс и технологию овладения языком? В методологическом плане такой индуктивный путь вполне закономерен, хотя, несомненно, более сложный и продолжительный. Зато он обладает определенными преимуществами по отношению к дедуктивным концепциям. Первое из них – это тесная связь исследователя с реальным учебным процессом. Второе достоинство состоит в необходимости учета реальных условий учения.

Я уже отметил, что существенным недостатком всех лингводидактических концепций и теорий массового школьного обучения иностранному языку является определенная оторванность от реальных условий обучения языку, недостаточный их учет. Утверждение, что учение языку – следствие обучения, лишь относительно правдиво. Учение языку может совпадать с обучением, но в равной мере может совпадать лишь частично либо происходить независимо от обучения или даже вопреки данному способу обучения. Все это происходит так потому, что процесс учения зависит от многих внутренних и внешних условий.

Что такое условия учения? Применительно к обучению иностранному языку понятие условия обучения/учения следует идентифицировать с необходимыми свойствами субъектов учебного процесса и необходимыми требованиями, которые должны быть исполнены, чтобы процесс овладения языком происходил согласно поставленным целям. Из ряда возможных условий укажу на две основные группы. Это, во-первых, внутренние, субъективные условия. Они связаны с самим учащимся, с его личностно-индивидуальными свойствами. Я имею ввиду, в частности, такие свойства, как фонематический слух, общая способность к научению, интеллигентность, уровень притязания, индивидуальные стратегии

учения и запоминания, мотивация и многие другие свойства. Во-вторых, это внешние, объективные условия, связанные со свойствами преподавателя, качеством учебного процесса, количеством времени обучения, организацией учебного процесса и многими другими факторами. Иначе говоря, условия обучения подсказывают, как управлять учебным процессом, и указывают, что мы можем ставить лишь только такие учебные цели, которые наши ученики хотели бы и смогли бы реализовать и которые они были бы в состоянии достичь в имеющихся обстоятельствах (Ch. Galloway, 1988: 87). Значит, обучение иностранному языку имеет смысл только тогда, когда имеются такие необходимые условия, при которых ученики вообще хотят учиться, и когда они в состоянии достигать ощутимых успехов в учении.

Вышесказанное позволяет выдвинуть тезис, согласно которому принятие в качестве исследовательской программы реалий учебного процесса, в частности столь важной категории, какой являются условия обучения/учения, может открыть новые познавательные перспективы и новые возможности оптимизации лингводидактического процесса и, самое главное, обеспечения адекватной позиции обучаемых в этом процессе. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. Я имею в виду разрабатываемую идею педагогического сотрудничества.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.  
 Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość*, Warszawa 1987.  
 Woźniewicz W., *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987.

#### ON THE RELATIVE VALUE OF GLOTTODIDACTIC CONCEPTIONS (THEORIES) AND TEACHING METHODS

by

WŁADYSŁAW WOŹNIEWICZ

#### Summary

The author justifies a thesis according to which all the known conceptions (theories) in glottodidactics and the teaching methods based on them as well as teaching technologies which correspond to them are characterized by a relative practical usefulness since none of them has been able to avoid the facts shaking the definite statements or postulates of these theoretical conceptions. The most sensitive aspect of every glottodidactic theoretical conception are teaching (learning) conditions.

However, this thesis does not mean, according to the author, shaking of the progressive, cognitive and regulative role of the theories known in glottodidactics. Analysis of statements and postulates of these theories makes it possible to speak of a cumulative character of development of glottodidactic knowledge.

In the context of the possible trends in the development of glottodidactic thought the most promising seems to be the thesis according to which the assumption as a basis of the research programme of the realia of the teaching process, in particular conditions of foreign language instruction, may open new cognitive perspectives and possibilities of making teaching as well as learning of a language more effective.