

Нужна ли революция в методиках преподавания иностранного языка: роль коммуникации и прагматические аспекты проблемы

Автор статьи предпринимает попытку теоретического осмысления природы учебной иноязычной коммуникации, подвергая компаративному анализу условия изучения иностранного языка, с одной стороны, и овладения родным – с другой. Потенциальным продуктом обоих процессов можно считать *смысл*, который в случае с коммуникацией на родном языке порождается, обсуждается, принимается или отклоняется непосредственно в момент коммуникации, а в случае с иноязычной – выступает как рефлексия на коммуникативный акт, осуществляемая после его завершения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, коммуникативная компетенция, иностранный язык, смысл, социально-культурный контекст, мотивационные основания, текст, симуляция.

Если бы какой-нибудь народ знал только
свой родной язык... если бы в его кругозор
не входило загадочное чужое слово... такой
народ никогда бы не создал философию языка.

М.М. Бахтин

Попытка рассмотрения в некотором онтологическом единстве двух феноменов – языка и коммуникации – предполагает, что, будучи пространством обмена смыслами, коммуникация немыслима без языка, но и язык неминуемо обращен к Другому, а значит, несет в себе тот внутренний заряд, который и определяет человека как homo communicativus, а человеческую коммуникацию как речевую.

Мы постигаем язык коммуникации и сами коммуникативные практики в процессе коммуницирования на языке. Другими словами, язык в речевом общении предстает перед нами одновременно как цель и средство, определяя характер смыслового наполнения

коммуникации: от обыденной, ежедневной, не всегда осознаваемой, выполняющей чаще, чем того требует сама жизнь, функцию обедненно фатическую до разветвленной, разнопланово сложной.

Современная тенденция «выпячивать» коммуникацию и низводить язык до уровня обслуживающих ее «единиц употребления» оправдывается, с одной стороны, постоянным напоминанием человеку (через медиа) о его социальной природе, а с другой – восприятием (опять же навязанным логикой СМИ) того или иного жизненного процесса как предмета и повода для коммуницирования. Роль медиа в этих процессах невозможно переоценить: они не столько отражают насущную реальность искаженно, сколько «генерируют описание этой реальности, конструкцию мира, и это и есть реальность, на которую ориентируется общество»¹. Язык в этих условиях перестал способствовать совершению в речевой коммуникации того онтологического поворота, который придавал бы последней уровень сложности, изначально присущий Слову.

Экскурс в библейскую историю Слова

Воплощением предельного смысла в языке выступает *Слово*. На древнегреческом – Логос. Именно этим значением воспользовался переводчик широко известной цитаты из Евангелия от Иоанна: «Сначала было Слово...» В связи с таким переводом данное утверждение выявляет высокое предназначение языка в его предельном онтологическом толковании. Однако у понятия *Логос* есть еще как минимум сотня значений, и собранные воедино они отождествляют его со всем тем, что *может и имеет место быть*, включая язык, но не ограничиваясь им. Так, Логос может быть интерпретирован и как *ум, основа*, и шире – как *мировой разум*. В последнем случае толкование Логоса предполагает *нечто*, что изначально («Сначала было ...») заложено в основе цивилизации, но постижению человеческого разумом не подлежит.

Еще одна трактовка цитаты сводится к тому, что сначала был *тот, кто называется словом*. При этом Иоанн Богослов не называет его, как бы накладывая языковое табу на его имя, в результате чего вся евангельская цитата воспринимается как своеобразный эвфемизм, обусловленный определенной религиозной практикой. Таким образом, под максимально расширительное толкование *Логоса* «подтягивается» то, что не рассчитано на *человека земного*, и то, что *земным человеком* не является.

Непосредственное отношение к *земному человеку* Слово имеет в мифе о Вавилонском столпотворении. Здесь оно играет роль

кода/символа, за которым стоит разделение на языки, выступающее как своеобразный сигнал, обозначающий следующее разделение, в процессе которого одни языки исчезают, другие возникают и лишь один становится *лингва франка*. Данное обстоятельство, несмотря на декларируемый плюрализм, всеобщую толерантность и абсолютную политкорректность, порождает новые проблемы языка и речевой коммуникации.

Характеристика процесса овладения иностранным языком: условия усвоения

Для тех, кто изучает иностранный язык (ИЯ), будучи взрослым, иноязычная коммуникация подобна вхождению в незнакомое пространство. Когда дело доходит до инициирования и поддержания коммуникации на иностранном языке, обучающийся обнаруживает, что он далеко не в полной мере владеет «правилами игры» и его языковые, когнитивные и социальные компетенции не подлежат транслированию в иноязычной среде. В рамках этого наблюдения возникает необходимость рассмотреть процесс иноязычной коммуникации как минимум с двух прямо противоположных точек зрения. Исходя из положения о социальной природе языка и признания коммуникации всецело социальным феноменом, сторонники *первой* точки зрения предлагают применять при обучении ИЯ нормы и стратегии языка родного. Доказав возможность применения параметров коммуникации на родном языке к иноязычной коммуникации, они подчеркивают значимость использования социально-культурного аспекта родного языка в процессе формирования устных иноязычных умений.

Сторонники противоположной точки зрения настаивают на необходимости изучения языка вместе с его социокультурным контекстом, поскольку он [язык] воспринимается как социальный медиум, глубоко укорененный в культуру того народа, который на нем говорит. Эта культурная укорененность есть именно то, что придает языку его специфические свойства, то, что в конечном итоге отличает один язык от другого. Споры возникают не в связи с философской сущностью языка, которая осталась неизменной со времен Гумбольдта, а скорее в связи с вопросом о том, что делает язык языком (What makes a language a “tongue”?). Что именно в языке нуждается в изучении? А главное, в каких условиях то, что нуждается в изучении, постигается?

Традиционно овладение иностранным языком происходит либо в процессе его изучения как учебной дисциплины, т. е. в ситуации искусственной учебной заданности, либо в условиях вынужденной или добровольной, постоянной или временной эмиграции. Во втором случае сами условия являют собой мощнейший мотив стихийного овладения ИЯ непосредственно в коммуникации, когда эмигрант *осваивает новую реальность средствами нового языка*. Новизна этой реальности относительна, поскольку на уровне подсознания она, так или иначе, «воспринимается как органичный элемент жизненного мира»². Именно реальность, окружающая иностранца, как бы подталкивает его к выбору вербальных (а на первых порах и невербальных) средств для ее освоения. И наоборот, новый язык (или опять же замена его на невербальный код), используемый эмигрантом для освоения реальности, определяет степень восприятия им ее глубины и объема. Все эти процессы взаимодополняемы, взаимовоздейственны и коммуникативны по своей природе.

В стихийной природе освоения языка в иноязычной коммуникации изначально заложены *два условия*, по-разному влияющих на процессы восприятия, понимания и адекватного реагирования. Одно из этих условий затрудняет, а иногда и вовсе блокирует коммуникативный процесс, ибо связано с «живым» коммуникативным актом, обремененным массой естественных контекстуальных помех: от шума улицы, акцента и скорости речи носителя до высочайшего «культурного барьера», который, по утверждению С.Г. Тер-Минасовой, «гораздо опаснее и неприятнее языкового, ибо он как бы сделан из абсолютно прозрачного стекла и неощутим до тех пор, пока не разобьешь себе лоб об эту невидимую преграду. Опасен он еще и тем, что культурные ошибки обычно воспринимаются гораздо болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет ни грамматик, ни словарей культур»³.

В то же время попытки понимания иноязычной речи сопровождаются мощнейшей мотивацией, связанной с невозможностью прибегнуть к родному языку («Я должен быть понят только на их языке») и способствующей актуальному отбору из того, «что дано» (т. е. что проговаривается на ИЯ ими), того, что «мне надо понять». Целью понимания в связи с этим выступает не репрезентация воспринятого на ИЯ слова – фразы – текста (как это традиционно бывает на занятиях по ИЯ), что выглядело бы как раз сигналом полного непонимания, а приращение нового иноязычного смысла.

Потенциальным продуктом коммуникации на родном и иностранном языках можно считать смысл. При этом смысл, в случае с коммуникацией на родном языке, порождается, обсуждается, принимается или отклоняется непосредственно в процессе коммуникации. Он симультанен, а потому актуален в момент осуществления коммуникативного акта. Говорение в этом случае можно трактовать, по Й. Сиберсу, как «живое выговаривание (*articulation of the living present*), т. е. самообнаружение жизни как таковой в сам момент ее проявления»⁴.

Что касается иноязычного смысла, то он, вероятнее всего, продукт, порождаемый не процессом коммуникации, а «рефлексией коммуникативного акта, осуществленной после его завершения»⁵. Почему так? Иноязычный смысл требует дополнительной работы с ним – от перевода на родной язык или переформулирования (упрощения) до провоцирования на собственное отношение к нему и порождение нового смысла. Все это, так или иначе, способствует оттачиванию иноязычной формы, а значит, и совершенствованию самого смысла, предназначенного для адекватного понимания другими субъектами коммуникации. Иными словами, эмиграция как нельзя лучше способствует актуализации иностранного языка *в употреблении*, а значит – в коммуникации.

Чтобы охарактеризовать особенности овладения иностранным языком в учебных условиях, теоретически важно дифференцировать как минимум *два аспекта* – *язык и употребление языка*, поскольку именно это отделение грамматического структурного ядра языка от его социокультурного элемента помогает объяснить проблемы, с которыми сталкивается изучающий иностранный язык в процессе его использования.

Возможно ли вообще, чтобы статичная, константная целостность, называемая языком, существовала вне его употребления? В лингвистической теории есть аргументы как «за», так и «против» такого раз и навсегда установленного разделения. Ф. де Соссюр, Н. Хомский, Дж. Серль, Ю. Хабермас придерживаются точки зрения, связанной с дистинкцией между логико-генеалогическим приматом языка и продуцированием высказываний на языке. Л. Витгенштейн, Дж. Остин, Ж. Деррида не разделяют такого «раздельного» (простите за тавтологию) подхода к языку, хотя их доводы в пользу не-разделения разнятся между собой. По сути же те, кто рассматривают язык «в чистом виде», отказывают ему в выполнении его главной функции – коммуникативной.

В связи с вышесказанным изучение ИЯ в учебных условиях может в худшем случае сводиться к сообщению знаний о его общей структуре (В. Гумбольдт), а в лучшем – к созданию на занятиях

по ИЯ ситуаций псевдореальной коммуникации. Приоритет «владения» иноязычной речью над «знаниями» по языку был «поднят на щит» основоположником структурализма Л. Блумфильдом: «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи... Владение языком – это не вопрос знания... Владение языком – это вопрос практики... В языке навык – все, а знание – ничто»⁶. Данное положение «роднит» или, по крайней мере, должно «роднить» процессы овладения коммуникацией на родном и иностранном языках, ибо и в том, и в другом случаях язык (неважно родной или иностранный) постигается практикой и в ней же себя манифестирует. Представляется, что Л. Витгенштейн (считавший, что язык есть врожденная способность человека) не дифференцировал его [язык] на родной и иностранный, подчеркивая глубинную значимость языка *вообще*. Нас же не может не интересовать, до какой степени простираются границы нашего мира, нашей *реальности*, обозначенные границами знания 2-го (3-го и т. д.) иностранного языка.

Что происходит с человеком, который говорит на иностранном языке? Ответ неоднозначен. При условии владения коммуникативной компетенцией говорящий на основании знаний об абстрактных нормах языка выстраивает смысловые аналогии/соотношения грамматических структур родного и иностранного языков и использует их в социально и культурно «соответствующих» контекстах. Такая компетенция включает знания языковой и конвенциональной коммуникации («третья культура». – И. А.), которым следует говорящий, чтобы инициировать и поддерживать коммуникативный акт.

В случае с коммуникацией на ИЯ, даже если у обучающегося языковых средств достаточно для ее осуществления, сам коммуникативный процесс может и не достичь желаемой цели из-за отсутствия связей между (1) общим подразумеваемым (де-факто) знанием абстрактных правил языка, (2) социально-культурным контекстом и (3) соответствующими языковыми средствами.

Вышеприведенные обстоятельства, объективные по своей природе, осложняют как процесс естественного (эмиграция), так и искусственно заданного (учебная аудитория) овладения ИЯ. Но существуют «осложнения», характерные только для овладения ИЯ в учебных условиях.

Первое. Традиционной в методической науке считается точка зрения, в соответствии с которой изучение ИЯ отличается от владения родным языком *по характеру потребности*. Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности (которым потом пожизненно пользуется), а овладение иностранным определяется появившейся сравнительно недавно

вынужденной необходимостью использовать его в качестве вторичного средства профессиональной коммуникации. Другими словами, у коммуникации на родном языке всегда есть те или иные ценностно-нормативные мотивационные основания, она постоянно подпитывается и поддерживается ими, они имманентны ей. Никакой корневой ценностной системы, изначально, со школьной скамьи присущей иноязычной коммуникации и стимулирующей человека к овладению ею, нет. Вместо нее есть извне вставленное, предположенное, данное в виде причины или мотива готовое императивное основание: «Вы изучаете иностранный язык, потому что...» или «Вы изучаете иностранный язык, чтобы...»

Второе. Попытка привить учебному процессу овладения ИЯ *потребностное* основание была предпринята методистами и преподавателями в 70-е годы прошлого столетия. Интенсивные методы Г.К. Лозанова (позднее – Г.А. Китайгородской и Е.И. Пассова) изначально ставили в качестве актуальной цели *коммуникацию на ИЯ*, создавая ситуации вынужденной потребности учащихся в использовании иностранного языка. При этом определение «иноязычная» применительно к коммуникации дополнялось атрибутивом «учебная». Обе характеристики – иноязычная и учебная – ставят под сомнение саму сущностную природу коммуникации. Действительно, может ли быть назван процесс по обучению ИЯ коммуникативным, если профессиональное, а главное, речевое и языковое неравенство партнеров по коммуникации столь очевидно? Что касается последнего – языкового – неравенства, то оно возрастает в разы, и преподавателю в связи с этим приходится намеренно адаптировать, т. е. упрощать, отбираемый учебный материал, тем самым искажая заложенные в нем иноязычные смыслы.

Третье. Авторы большинства учебников по иностранным языкам руководствуются традиционной, со времен В. Гумбольдта артикулируемой установкой на подчинение языка сознанию. Исключение составляет лишь этап тренинга (drill), предполагающий автоматический повтор/проговаривание грамматических/синтаксических форм, когда сознание как будто бы отключается, давая возможность выработать автоматизм употребления (так, с «отключенным» сознанием, не думая, мы пользуемся грамматическими формами в родном языке). Тем не менее всякая попытка включить затвержденную, «на автомате» выдаваемую структуру в более широкий, осмысленный контекст, как правило, заканчивается неудачей. Подключение сознания «переключает» интеллектуальное усилие говорящего на осмысление и формулирование будущего высказывания (что сказать?); при этом автоматизм (как сказать?) не срабатывает или дает сбой. Поэтому кажущийся плюсом

подключения сознания при изучении иностранного языка обрачивается существенным минусом. В момент, когда сознание делает чужой язык предметом (по)знания, язык перестает быть собой. И если методисты и преподаватели приходят к такому заключению исходя из практики преподавания, то аналогичные выводы философов восходят к их многочисленным, по большей части неудачным попыткам назвать рациональные, а значит, подключенные к сознанию приемы создания языка тем или иным народом: «Разве не очевидно, что ни наблюдение, ни анализ, ни индукция нисколько не участвовали в создании великих орудий человеческого разума? Никто не может сказать, при помощи каких приемов народ создал свой язык»⁷. П.Я. Чаадаеву вторит В.В. Биbihин: «Попытка изучить язык приемами, к которым мы прибегаем при наших логических построениях, т. е. приемами привычного рационального познания, промахивается мимо своего предмета. Язык от этих приемов ускользает»⁸.

Подключение сознания к языку со всей очевидностью предполагает отношение к языку как к *структуре*. Ранний У. Эко объясняет изначально заложенный в структуре языка парадокс и в конце концов сводит на нет и данное определение, и сам подход к языку как к структуре. По мнению Эко, анализируя структуру вообще и структуру языка в частности, исследователь неизбежно видит за каждой предыдущей структурой следующую, более элементарную, и так продолжается до тех пор, пока не наступает очередь последней, которая «по своей простоте уже не структура, а нераздельное единство... структура как нечто объективное взрывается и определяющим остается то, что уже более не структурно... тогда естественным завершением такого онтологически последовательного структурного исследования будет смерть идеи структуры»⁹.

Четвертое. Не столько модное в наше время стремление к междисциплинарности, сколько неполнота оформления методического знания как науки заставляет методику «пить» из целого ряда лингвистических источников, имеющих при этом в качестве объекта обучения *язык*. Системный подход к языку, которым традиционно пользуется лингвистика, предполагает изучение его структуры без использования этих знаний в практике речи. В то же время заложенное в языке свойство функциональности подразумевает значительную долю речевой практики, в процессе которой язык престаёт быть предметом и/или целью обучения, выполняя традиционную роль средства выражения и транзита смыслов об объективной действительности (свойства и закономерности которой составляют предметы изучения других дисциплин).

И в первом, и во втором случае язык крайне неудобен в качестве учебной дисциплины, ибо беспредметен, беспределен и неогорожен. Что же тогда можно считать предметом, а точнее – учебной единицей языка, когда последний становится целью изучения? С некоторых пор таковым в методике считается *текст*. Но привязанность говорящего к тексту как к модели и образцу говорения, репродукция заложенных в тексте смыслов вместо продукции своих – все это ограничивает свободу речепорождения и уж никак не способствует овладению иноязычной коммуникацией. Более того, если предметом изучения становится не сам язык (его грамматика и лексика), а текст, то последний, как правило, подвергается членению (вопросы к тексту, перевод отдельных абзацев и т. д.), способствуя развитию не понятийного, но клипового мышления обучающихся (неумение оперировать понятиями и как следствие – неумение вычленить смысл прочитанного). Анализ учебников показывает: членение разновариантно и длительно (большое число заданий по диверсифицированному анализу, от фонетического чтения отдельных слов до перевода отдельных абзацев), в то время как задания по синтезу одновариантны и немногочисленны. В большинстве случаев это репродукция, а именно разного рода пересказы (близко к тексту, своими словами, от лица героев и т. д.). Что может быть предложено взамен? Отношение преподавателя к тексту как к некому базису, оттолкнувшись от которого необходимо немедленно осмыслить его как смысловое целое (использование языка в функции означивания смысла).

Еще одним способом успешного овладения ИЯ можно считать языковую симуляцию, ближе всего находящуюся к стихийному (естественному) овладению ребенком родным языком. В чем близость? Общим аспектом знаковости человеческой речи выступает в этих условиях [ее] прагматика. А из четырех (по классификации Ч. Морриса) типов знаков общим и в том, и в другом случае является знак-прескриптор, т. е. знак предписывающий.

И наконец, по аналогии с остроумным замечанием Д. Юма о том, что «курица – это план яйца по преумножению яиц», скажем, что овладение иноязычной коммуникацией – это план овладения иноязычным смыслом по преумножению смыслов *вообще*. Схватывание частного иноязычного смысла (даже на уровне иноязычного понятия) преумножает умение обучающегося по схватыванию любых смыслов вне зависимости от того, на каком языке они оформлены. Это преумножение – не что иное, как экстраполяция данного умения из иностранного языка в родной и наоборот. Перифразируя М. Маклюэна, отметим, что сообщение такого средства коммуникации, как иностранный язык, – это сообщение о переходе

от линейных соединений слов к творческой конфигурации смыслов¹⁰, то, к чему и следует стремиться обучающемуся в процессе овладения иноязычной коммуникацией.

Примечания

- ¹ Луман Н. Самоописания. М.: Логос; Гнозис, 2009. С. 252.
- ² Шипунова О.Д. Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2013. С. 23.
- ³ Цит. по: Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация: от системного подхода к синергетической парадигме: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 110.
- ⁴ Сиберс Й. Покой и подлинность, или О чем молчит язык / Пер. С. Клягина // Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании. СПб., 2013. С. 5.
- ⁵ Калмыков А.А. Политика знания в поле медиа // Антонова И.Б., Жукова Е.Н., Калмыков А.А., Клягин С.В., Штейнман М.А. Социальные практики как совместность слова. М.: Ленанд, 2013. С. 95.
- ⁶ Bloomfield L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore, 1942. P. 44.
- ⁷ Чаадаев П.Я. Отрывки и афоризмы // Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М., 1987. С. 16.
- ⁸ Бибихин В.В. Язык философии. М.: МГУ, 1993. С. 11.
- ⁹ Там же. С. 13.
- ¹⁰ Маклюэн М. Понимание медиа: внешнее расширение человека. М.; Жуковский: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. С. 17.