

О.В. Флеров

## СООТНОШЕНИЕ ЯЗЫКА, РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

**Аннотация.** Объектом исследования в данной статье является обучение иностранному языку. Предмет исследования – соотношение языка, речи и общения в данном педагогическом процессе. Автор статьи анализирует представления о соотношении и взаимосвязи рассматриваемых понятий в лингвистике и психологии и показывает то, как язык, речь и общение определяют ключевые компоненты педагогической системы в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделено анализу методов обучения в свете данной проблематики не только с точки зрения проблем современной методологии, но и в ретроспективе.

Методом исследования в статье является комплексный лингвистический, психологический и лингводидактический анализ, а также эмпирические данные, накопленные автором в процессе работы преподавателем иностранных языков. Автору статьи представляется, что сегодня в практике обучения иностранным языкам недостаточно чётко представляется сущность обучения языку, речи и общению на нём, в виду чего обучение теряет эффективность в первую очередь методически. Новизна статьи состоит в том, что в ней показано, как рассматриваемые понятия находят отражение в реальной педагогической практике и в проблемах обучения иностранным языкам на современном этапе, а также в методике их преподавания как в частной дидактике на протяжении её развития.

**Ключевые слова:** язык, речь, общение, иностранный язык, лингвистика, психология, парадигма, соотношение, метод обучения, психолингвистика.

**Review.** The object of the research is the teaching of foreign languages. The subject of the research is the correlation between language, speech and communication in this pedagogical process. The author of the article analyzes the views of linguistics and psychology on the correlation and relationship between these concepts and demonstrates how language, speech and communication determine the key components in the process of teaching foreign languages. Special attention is paid to the analysis of the methods of teaching not only in terms of the contemporary methodological issues but also in restrospective. The method of the research applied by the author of the article is the integrated linguistic, psychological and psycholinguistic analysis. The author also applies the empirical data from his own experience in teaching foreign languages. According to the author of the article, today's practice of teaching foreign languages lacks a clear understanding of what teaching languages, teaching to speak and to communicate actually mean. As a result, the methods of teaching become less efficient. The novelty of the article is caused by the fact that the author demonstrates how the aforesaid concepts manifest themselves in actual teaching practice and teaching foreign languages today and how these concepts have been changed as the part of didactics over years.

**Keywords:** paradigm, psychology, linguistics, foreign language, communication, speech, language, correlation, method of teaching, psycholinguistics.

В теории и практике обучения иностранным языкам интерес к психологическим аспектам данного процесса далеко не нов. Еще в 1960-е гг. в лингвистике, а затем и в лингводидактике стали исследоваться экстралингвистические условия и обстоятельства общения. Такой подход стал фактически альтернативой распространённой в середине XIX в. в лингвистике идее системности и основанного на ней «уровневого» или «структурного» обучения неродному

языку, которое полностью копировало структуру самого языка и его образ.

С тех пор за полвека в обучении иностранным языкам произошли существенные изменения. С развитием исследований в области психолингвистики во главу угла встало такое понятие как «коммуникативная компетенция», которое означает по сути способность к речевому общению.

Был выдвинут тезис о том, что развитие коммуникативных способностей не может ограничи-

ваться только языковой компетенцией, которая подразумевает знание средств и правил конкретного языка. В результате этого появилось (и до сих пор появляется) огромное количество методик, подходов и технологий преподавания иностранного языка, в том числе и авторских. Они различаются, но всех их объединяет ярко выраженная прагматическая направленность, ориентированность на коммуникацию и речевую деятельность.

Между тем представляется, что сегодня в отечественной теории и особенно в практике обучения иностранным языкам наступил определённый кризис. Многочисленные новые методики, казавшиеся панацеей от «скучной» грамматики, не дают принципиально лучшего результата, чем советское обучение, тем более что сегодняшнему поколению изучающих языки людей созданы для этого значительно более благоприятные условия: телекоммуникационные технологии и открытость страны.

Сегодня идея коммуникативности и практического владения иностранным языком является «визитной карточкой» любых языковых курсов, любого частного преподавателя. Она отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте для всех уровней образования и соответственно стоит в основе образовательных программ учебных учреждений. В то время как изучают по этим программам иностранный язык все, по-настоящему хорошо говорят на нём до сих пор очень немногие (если не считать тех, кто имеет постоянную практику общения за рубежом).

В связи с этим представляется, что только дидактического и методического осмысления данного педагогического процесса для повышения его эффективности недостаточно, а методы, формы и средства обучения следует всё больше рассматривать через призму психологии.

В данной статье предпринимается попытка проанализировать трактовки понятий «язык», «речь» и «общение» и уточнить их соотношение применительно к проблемам обучения иностранным языкам на современном этапе развития методики их преподавания, а также оценить современные тенденции в обучении иностранным языкам сквозь призму данного соотношения.

Язык и речь неразрывно связаны и находятся в диалектическом единстве. Между тем в теории и практике обучения иностранному языку существуют два чётких подхода: обучение от языка к речи, которое у нас принято называть традиционным, классическим, грамматико-переводным (эти тер-

мины в обиходе употребляются синонимически, что несколько спорно) и обучение от речи к языку, которое называется коммуникативным.

В первом случае задача – сформировать знания о языке как о системе, а во втором – «обучить общению на языке» и «обучить речи на иностранном языке», причём эти фразы употребляются по сути тоже синонимично, словно речь и общение тождественны, хотя это, разумеется, не так, что будет показано ниже.

Язык без речи «мёртв». Как система знаков и правил он без неё может существовать только абстрактно. Учитывая, что мёртвый язык тот, который более не является средством общения социальной группы людей, представляется весьма спорной точка зрения о том, что язык умирает, когда умирает последний его носитель. Представляется, что язык фактически мёртв уже, когда его знает всего один человек. Он как система находится лишь в его сознании, этому человеку не с кем на нём общаться.

В лингвистике впервые язык и речь были противопоставлены Ф. де Соссюром [1]. Этот швейцарский лингвист понимал язык как систему знаков, соединяющую смысл и акустический образ, а речь – как акт воли и понимания. Соссюром выделяется также речевая деятельность, однако, не даётся чёткого её определения.

Это понятие, базируясь на идеях де Соссюра, уточнил другой знаменитый языковед А.А. Реформатский [2], правда, он употребляет понятие «речевой акт», трактуя его как индивидуальное и каждый раз новое употребление языка. Речь же, по его мнению, не является ни языком, ни отдельным речевым актом, а представляет собой все разные формы применения языка в различных ситуациях общения.

Для А.А. Реформатского язык относится к речи как социальное к индивидуальному, в то время как для А.И. Смирницкого – как потенциальное к реальному [3].

У В. Гумбольдта различие языка и речи основывается на идее о том, что даже если люди говорят на одном языке в широком смысле этого слова, у каждого язык всё равно свой. Этим он мотивирует необходимость изучения живой речи и речи отдельного индивидуума. Гумбольдт считал речь абсолютно свободной и не загнанной в рамки языка [4]. Идеи Гумбольдта были развиты младограмматиками, только они вообще признавали лишь существование индивидуального языка.

Л.В. Щерба [5] выделял три аспекта явления, которое он сам назвал языковыми явлениями. Первый аспект составляют процессы говорения и понимания, или «речевая деятельность». Второй аспект — это «языковая система», или сам «язык», который определяется грамматикой и словарём. Третий аспект представляет собой «языковой материал», под которым Щерба понимал совокупность всего говоримого и понимаемого в данной обстановке.

Однако некоторые лингвисты, например, Р.О. Якобсон отождествляли язык и речь [6]. Такое представление подразумевает, что речь вообще не может содержать никаких сущностных характеристик, которых нет в языке, кроме тех, которые относятся к закономерностям сочетания языковых элементов. Таким образом, речь по сути исключается из предмета исследования лингвистики. Такой взгляд на речь характерен в целом для лингвистика конца XIX – начала XX вв., когда язык рассматривался как застывшая система, взятая в абстракции от реальной речевой деятельности.

Так или иначе, лингвисты смотрят на соотношение язык-речь в основном через призму языка и понимают речь в большинстве своём как реализацию языковой системы. В психологии же гораздо большее значение имеет соотношение речи и мышление, но его изучение не может обойти мимо вопрос о роли слова и его значения, который напрямую связан с языком. Так, С.Л. Рубинштейн считал, что только речь может иметь психологический аспект [7]. Психологический подход к языку же есть ничто иное как неправомерная психологизация языковедческих явлений, поэтому применим в науке он быть не может.

Но даже в таком контексте язык в психологии вопросы языка остаются в поле исследования. Л.С. Выготский, например, видел центральным в проблеме мышления и речи именно вопрос об отношении мысли к слову. Слово представляется ему единством звука и значения и содержит все основные свойства, которые присущи речевому мышлению в целом. Оно является некой переменной, соединяющей мышление и речь, а его значение можно рассматривать как явление речевое, так и относящееся к области мышления [8]. Выготский исследовал «живое» слово как единицу языка, которое с внешней стороны имеет отнесённость к предмету, а с внутренней – является обобщением группы или класса предметов.

По Выготскому мышление и речь имеют разные корни, но «объединены» значением слова.

Мышление связано со способностью человека овладеть смыслом слова, в то время как речь имеет социальное происхождение. Это точка зрения оспаривалась многими, в частности другим известным отечественным психологом и философом П.П. Блонским [9], тоже исследовавшим внутреннюю речь и считавшим, что невозможно мыслить без речи, которая имеет с мышлением один корень – практическую деятельность. Он полагал, что значения слов формируются при помощи их многократного повторения и запоминания.

Отечественный лингвист А.А. Потебня считал, что язык вовсе не обязательно совпадает с мыслью, поскольку творческая мысль не всегда выражима словом и может совершаться без него [10]. Потебня полагал, что в середине человеческого развития мысль может быть связана со словом, но в начале она, вероятно, еще не «доросла» до него, а на высокой степени отвлеченности «покидает» его, поскольку оно более не удовлетворяет её требованиям.

Как мы видим, у лингвистов и у психологов нет единого мнения о соотношении языка и речи. С другой стороны, очевидно, что они в той или иной степени взаимосвязаны, однако, эта степень и характер взаимосвязи – вопрос не однозначный.

Тем не менее, на основе совокупности всех теорий в науке всё же сложилось более менее четкое их разграничение.

- 1) Язык объективен и социален, речь субъективна и индивидуальна.
- 2) Язык является объектом идеальной и материальной природы, речь материальна, в то время как о её идеальной стороне говорят как о внутренней речи.
- 3) Язык представляет собой социально-культурное достояние и является системой знаков, регулирующей нормами, в то время как речь – это функциональная система, где в речевых актах допускаются элементы случайного, а иногда даже и преднамеренного нарушения норм.
- 4) Языком фиксируется картина мира данной культуры, а речью – индивидуальный опыт.
- 5) Язык по природе не целенаправлен, но функционален, а речь по природе интенциональна.
- 6) В отдельно взятый период существования язык стабилен, а речь всегда является динамичной.
- 7) Язык имеет уровневую организацию, а речь – линейную. Она существует в устной и письменной форме.

Итак, язык – нечто большее, чем просто система знаков и кодов: он осмысливается также и социально, и философски, и психологически. Такое осмысление вылилось в идеи теоретической лингводидактики о формировании языковой личности, о языковом образовании как ценности, о межкультурной парадигме обучения и многие другие.

Однако в практической методике о языке почти всегда говорится как о системе правил и наборе лексических единиц. В связи с этим возможно говорить о двух упомянутых выше подходах к обучению, объединяющих в себе различные методы и приёмы. Подход к обучению от языка к речи, которое вбирает в себя в первую очередь грамматико-переводной метод, и в несколько меньшей степени аудио-лингвальной. Подход от речи к языку – это коммуникативный, натуральный, деятельностный методы, интенсивное обучение Г.А. Китайгородской и другие авторские методики, число которых сегодня всё увеличивается.

Обучение от языка к речи сейчас критикуют очень многие (часто в маркетинговых целях) за его «непрактичность», «скудность», «однообразность», «теоретизированность» и т.д.

По поводу «непрактичности» следует сразу заметить, что в самом широком смысле этого слова иностранный язык как учебная дисциплина вообще не практична, поскольку её освоение не даёт человеку навыков никакой новой деятельности. Иностранный язык как бы «безпредметен», осваивая его, человек получает не столько знание, сколько знание об инструменте для получения знания.

Что даёт человеку одно только хорошее знание языка как системы без хорошо развитых коммуникативных навыков? Можно ли говорить, что это исключительно лингвистический материал, не имеющий практической пользы и могущий представлять интерес только для людей, которым нравится сама наука филология?

Во-первых, зная язык как систему, человек может читать на нём, если он знает слова и правила грамматики. При чтении понимание, как правило, обеспечивается суммой лингвистических знаний языка напрямую, без учёта коммуникативных барьеров, акцента и т.д. При обсуждении проблем обучения речи на иностранном языке часто забывается, что чтение – это тоже вид речевой деятельности, пусть и пассивный. В эпоху Интернета и доступности большого количества информации на иностранном языке в письменном виде чтение на них может дать среднестатистическому чело-

веку даже больше, чем говорение, потому что хотя и говорится о росте международных контактов, о стирающихся границах и т.д., для многих наших сограждан существует не так уж много возможностей постоянно общаться с иностранцами за границей или на работе.

Кроме того знание языка как системы даёт умение перевода, что тоже представляет определённую ценность особенно в профессиональной сфере. Рекламирующие коммуникативную методику часто говорят, что собираются учить реальной речи вместо перевода, как, скажем, в вузе. Но при этом нельзя забывать, что речь человека не билингва на иностранном языке – это в первую очередь и есть мысленный перевод, особенно на начальных этапах формирования навыка устойчивой речи. Человек даже хорошо владеющий иностранным языком, но не являющийся билингом всё равно переводит, когда говорит, просто этот перевод автоматизирован, и механизм у него несколько другой. Он не складывает слова по правилам грамматики, а быстро «наполняет словами» хорошо знакомые конструкции. Забывая слово, он не замолкает, а может употребить слово-паразит или какую-нибудь привычную вводную конструкцию, его речь поэтому и больше похожа на аутентичную, но это всё равно не означает, что он мыслит на иностранном языке.

Обучение от языка к речи даёт прочный фундамент для формирования речевых навыков, когда человек может уже пусть в какой-то степени, но оперировать смыслами на иностранном языке, при обучении наоборот это одна из главных трудностей. Приходится и запоминать, и оперировать ими одновременно, что людям без соответствующего опыта или задатков достаточно сложно. Другое дело, что сегодня многим нужен именно быстрый результат в овладении иностранным языком, поэтому тратить пару лет на создания этого фундамента в современном динамичном мире люди не готовы.

Одной из задач обучения от языка к речи является анализ значений и смыслов слов. Представляется, что при этом, согласно теории Выготского, не может не развиваться мышления, а следовательно, и создаваться потенциал для развития речи, даже если коммуникативные упражнения вообще не предлагаются. Эту идею помогает развить лингводидактический принцип интеграции, который гласит, что какому бы аспекту или виду речевой деятельности мы бы не обучали, по ходу

будут хотя бы в самой небольшой степени развиваться все остальные.

Соотношение язык-речь в практической методике обучения иностранным языкам определяет все компоненты педагогической системы, всю её структуру и весь ход педагогического процесса, иначе вопрос подходов вообще бы не стоял. Очевидным напрашивается решение просто сочетать оба подхода и брать из каждого лучшее. Получается это только в языках, где на язык уделяется огромное количество часов, поэтому студенты занимаются и практикой речи в рамках отдельного курса, и отдельно грамматикой, и лексикологией, изучая язык и тренируя речь всесторонне.

Всё дело в том, что наиболее активные методические поиски ведутся сегодня именно применительно к обучению языкам в условиях ограниченного количества часов, причём имеется в виду не только длительность курса, но и свободное время, которым располагают обучающиеся (особенно это актуально для обучения взрослых) для занятий во внеучебное время.

Соотношение языка и речи определяет, во-первых, метод обучения, а он, в свою очередь, как способ достижения цели, определяет и средства её достижения, и формы организации учебного процесса.

Например, грамматико-переводной метод (традиционной обучение, классическое обучение) сегодня критикуется за то, что язык изучается как система без привязки к коммуникативным ситуациям. Если мы обратимся к тому, как язык (слово) и речь соотносятся в лингвистических концепциях, мы увидим, что представление о языке, как об изолированной строгой структуре только из знаков и законов, которым они подчиняются, является дискуссионным.

Как некая отдельная система язык может существовать только абстрактно, на практике же, если мы «прикасаемся» к языку при обучении ему, мы затрагиваем и речь. Любая, хотя бы наполненная минимальным смыслом фраза, демонстрирующая употребление слова или правило – это элемент речи. Тексты – тоже речь. Если, конечно, мы говорим не о лекции по теоретической грамматике, а о практическом занятии, то даже в самом традиционном учебнике найдется немало диалогов и упражнений диалогического характера, направленных на отработку правил. Основной минус структурного метода обучения грамматике заключается в том, что коммуникативная ценность по-

стоянно повторяемых для отработки конструкций весьма невысока. Тем не менее и при коммуникативном обучении тоже очень сложно сделать так, чтобы каждый раз при отработки конструкции, она наполнялась принципиально новым и при этом привязанным к общей теме занятия (что обязательно для коммуникативного обучения) смысловым содержанием.

Аудиолингвальный метод, появившийся в США в середине XIX столетия, является ярким примером обучения от речи к языку. В основе него лежит бихевиористский подход к овладению неродным языком как к выработке необходимых автоматических речевых реакций на соответствующие стимулы. Речевые умения и навыки, формирование которых является основной целью данного метода, тоже представляются набором автоматизмов, добиться которых возможно только путём многократного повторения.

Овладение языком в этом методе происходит не за счёт заучивания лексики и грамматических правил, а при помощи освоения языковых структур, дающихся в виде речевых образцов. Обучение нацелено на устное общение с носителями языка, поэтому основную массу речевых образцов составляют диалоги, которые читаются, заучиваются наизусть, разыгрываются учащимися в парах, а затем отдельные структуры из этих диалогов отрабатываются при помощи интенсивной тренировки, дрилла. Особенно часто используются такие упражнения как многократное повторение фраз, подстановка слов, трансформации структур по определенной схеме. Словарный запас и набор грамматических структур при этом ограничивается самым необходимым, тщательно отбирается, причём необходимая лексика и грамматика изучаются только в контексте, прежде всего в диалогах и других речевых примерах.

Сочетание этого метода с грамматико-переводным – это и есть хорошо знакомое нам советское обучение иностранному языку. Например, классический учебник английского Н. Бонк – ярчайший пример пособия для занятия именно по таким методам. Инновационные на тот момент аудио записи делали обучение, кажется, более приближенным к реальной коммуникации, однако это иллюзия, поскольку постоянно повторяемые структуры и простейшие диалоги не станут иметь большую коммуникативную ценность от того, что будут воспроизведены на аудио, а не на бумаге. Они, по сути, представляют собой озвученный и повторённый в

разных вариациях разговорник, знание которого всё равно не позволяет свободно владеть языком, поскольку вариации употребления структур и наполнение их лексическим содержанием почти бесконечны.

Именно поэтому аудиолингвальный метод (Р. Ладло, Ч. Фриз, Л. Блумфилд) – это обучение от речи к языку, но максимально привязанное к грамматике языка как к системе, причём в первую очередь к синтаксису. Структурная подача грамматики, но почти без анализа грамматических правил было шагом вперёд в лингводидактике середины XIX в. С другой стороны, основным противоречием обучения иностранному языку того периода как раз и было то, что ориентируясь на речь, обучали всё же всё равно языку. Это стало предтечей к появлению коммуникативного обучения, о котором речь пойдёт ниже.

Очень похож на аудиолингвальный прямой метод обучения иностранному языку (О. Есперсен, В. Фиетор, Ш. Швейцер, Э. Симоно, Г. Вендт). Он был разработан в конце прошлого века, когда бурными темпами развивалась идея коммуникативности. Прямой метод был нацелен на обучение разговорному языку на основе индукции, т.е. усвоения грамматики за счёт наблюдения за языковым материалом и выведения правил, которые затем приводились в систему. Классический пример такого метода в нашей стране – некогда очень популярные заочные курсы иностранных языков ЕШКО. По своей сути прямой метод очень похож на аудиолингвальный и представляется, что он не стал принципиально новым шагом в обучении иностранным языкам, так как проблема обучения речи с привязкой к языку оставалась. В обоих этих методах содержание обучения определялось в первую очередь грамматическим материалом.

Перешагнуть этот «барьер» методистам было действительно непросто, так как язык как структура помогает лучше и проще выстраивать курс занятий, то есть определяет и содержание обучения, в то время когда обучение ведётся от речи, преподаватель находится в значительно более «свободном полёте», потому что темы, к которым привязываются коммуникативные ситуации, вообще не связаны между собой, а грамматические темы почти всегда связаны. При обучении от речи к языку содержание определяется в большей степени экстралингвистическими факторами. Именно поэтому многим нашим студентам, обучающимся на курсах у носителей языка, не нравится, когда те практи-

куют занятия без учебников, что весьма модно в западной методике. У нас структурированный подход от языка к речи заложен словно генетически, и обучающиеся выражают недовольство, когда «преподаватель-иностранец просто приходит и говорит», хотя вроде бы именно за это и были заплачены деньги. Это уже воспринимается, как показывают беседы со студентами, не как занятие, а скорее как тренинг, что даёт пищу для ещё большего размышления о психологических противоречиях, поскольку в широком смысле слова «занятие» и «тренинг» вообще означают одно и то же.

Чтобы удовлетворить запросы клиентов на курсах эту проблему стремятся решить как раз простым совмещением двух противоположных вещей: одно занятие в неделю ведёт российский преподаватель, а второй раз приходит иностранец вести «тренинг». Собственный опыт работы автора статьи в данной сфере показывает, что это может быть эффективно только при условии, что российский и иностранный преподаватель долго работают «в команде», хорошо знают манеру вести занятия друг друга и могут по успехам или неудачам студента заочно оценить работу друг друга и правильно восполнить пробелы и недоработки напарника. Разумеется, это бывает сегодня редко, тем более учитывая то, что на курсах большинство преподавателей не являются штатными сотрудниками. В результате каждый преподаватель «делает своё», не успевает ни один, ни другой, ни студент, и обучение не приводит к нужному результату, хотя у студентов была возможность регулярно практиковать язык с иностранцем, то есть именно то, что так часто кажется решающим фактором успеха. Если выпускник сильного иняза учил больше языку, стараясь передавать лучшие традиции отечественной школы, а иностранец-носитель тренировал навыки общения, и у них ничего не получилось, то вероятно так вышло потому, что язык и речь, находящиеся, как было показано в начале статьи, в диалектическом единстве, в том числе и в сознании студента, были организационным образом «разъединены».

Таким образом, форма занятий имеет значение в контексте рассматриваемой в статье проблематики и определяется соотношением язык-речь. Чем больше обучение ориентировано на язык, тем больше имеет место взаимодействие «ученик-учитель», а не «ученик-ученик», тем сложнее выйти из традиционной урочной формы организации занятия. Когда акцент делается на речь, это сделать

гораздо легче, так как это подразумевает взаимодействие учащихся в первую очередь между собой. Сейчас модно говорить о языковых тренингах, как о некой новой альтернативной форме организации занятия по языку. Несмотря на то, что тренинг, как уже отмечалось, по сути и есть занятие, под этим словом сегодня обычно понимают такую форму организации обучения языку, при которой преподаватель направляет, руководит, и почти не вмешивается в процесс коммуникации студентов.

Любые внеурочные формы занятий (экскурсия, просмотр фильма на иностранном языке, встреча с иностранцами) всегда ориентированы на исключительно на речь, причём даже больше на общение, поскольку такие формы подразумевают использование языка в реальных коммуникативных ситуациях.

При таких формах в качестве средств обучения выступают вообще любые носители информации на изучаемом языке, в то время как если обучение ориентировано на язык или на язык и на речь, то невозможно обойтись без учебно-методического комплекса.

Вообще идея изучать язык без привычных книг и учебных пособий восходит к натуральному методу.

Это самый древний метод освоения неродного языка, появившийся ещё в Античности. С точки зрения формы организации процесса он ничем не отличается от освоения ребёнком языка родного. Человек погружается в языковую среду и за счёт многократного восприятия повторяющихся слов и оборотов и соотнесения их с ситуацией, в которой он находится, запоминает их. Говорить о соответствии данной ситуации и ситуации ребёнка, осваивающего свой родной язык весьма трудно, потому что психические механизмы и процессы, за счёт которых человек осваивает родной язык, пока не изучены полностью. Кроме того очевидно, что человек, погружённый в другую языковую среду всё равно будет пользоваться родным языком в качестве мыслительной опоры, в то время как младенцу пользоваться нечем.

Между тем натуральный метод может быть эффективным только в том случае, когда человек находится в иноязычной среде достаточно продолжительное время или попадает в неё очень часто и систематически. Идея отказа от использования родного языка на занятиях по иностранному мотивирована именно эффективностью данного метода. Однако в академических условиях преимущества

такого отказа весьма сомнительны, в то время как его недостатки видны очень хорошо.

Коммуникативный метод (или как еще часто говорят «коммуникативная методика») стал фактически адаптацией метода натурального к академическим условиям. Принципиальное отличие его от методов, описанных выше – то, что он ориентирован не на язык или на речь, а, как и натуральный метод, на общение.

В современной педагогической практике понятия «обучение речи» и «обучение общению» употребляются как правило синонимично. Вместе с тем уметь говорить на иностранном языке не означает уметь общаться на нём, поскольку речь и общение в психологии хотя и взаимосвязаны, но имеют разную сущность.

Речь является, как было отмечено в начале статьи, психолингвистическим процессом, формой существования человеческого языка. Можно сказать, что речь – это инструмент и средство общения, которое является сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми и группами. Оно порождается потребностью совместной деятельности и включает в себя три различных процесса.

- 1) Коммуникация подразумевает обмен информацией.
- 2) Интеракция представляет собой обмен действиями.
- 3) Социальная перцепция означает восприятие и понимание партнёра.

Помимо речи существуют и другие средства общения, то есть общение может существовать без речи. Речь без общения существовать тоже может, однако в таком случае она представляется абсолютно вне контекста социального взаимодействия. Одна из главных проблем современной практики обучения иностранным языкам заключается в том, что именно такой речи очень часто обучают. Обучают как бы неполноценному общению, затрагивая только его коммуникативную сторону, то есть подразумевается, что научиться доносить и понимать информацию достаточно для того, чтобы научиться общаться.

Даже только из самого определения общения понятно, что это не так. А если учесть, что сегодня обучение иностранному языку ведётся в так называемой межкультурной парадигме, то есть фактически является основным компонентом подготовки к межкультурной коммуникации как к сложному процессу, имеющему и социальные, и

психологические, и философские аспекты, то становится понятно, почему обучившись люди не могут перенести свои речевые умения и навыки с занятия на практику.

Коммуникативный метод обучения языку зародился именно с учётом всех аспектов межкультурной парадигмы. Отличие его ориентации на общение от ориентации на речь заключается в следующем.

- 1) Коммуникативное обучение направлено на пробуждение и повышение коммуникативной мотивации ученика, в то время как при ориентации на речь высказывание определяется конкретной учебной задачей, структурой, конструкцией.
- 2) При ориентации на общение обязательна смысловая ценность высказывания, в то время как при ориентации на речь, её может и не быть.
- 3) Только при ориентации на общение язык как система знаков и правил перестаёт быть самоцелью и превращается в сознании изучающих его средство общения.
- 4) При ориентации на общение допускаются ошибки в речи. Существует даже идея, что ошибки исправлять не следует вообще. Это мотивируется следующими соображениями:
  - а) учебная деятельность максимально проецируется на повседневное общение. Действительно, если студент будет общаться с иностранцем, тот не будет исправлять его ошибки, если смысл того, что говорится, ему понятен, поскольку при общении на иностранном языке они неизбежно совершаются даже теми, кто владеет им на высоком уровне;
  - б) даже общаясь на родном языке, мы иногда совершаем ошибки, причём часто сами не осознаём этого, поскольку не знаем всех тонкостей своего языка. Тем не менее, мы не исправляем друг друга в процессе общения, поскольку эти ошибки не препятствуют пониманию смысла высказывания, а, следовательно, и общению;
  - в) у изучающего язык растёт уверенность в себе, а, следовательно, и исчезает языковой барьер, поскольку таким образом человек меньше переживает из-за ошибок и больше концентрируется на смысле высказывания, что особенно ценно для коммуникативного.

И всё же такой подход является радикальным и на практике такой подход применяется достаточно редко, особенно если речь идет об учебном заведении, дающем не дополнительное,

а профессиональное образование. Недостаток такого подхода – то, что он создает у изучающего язык необъективные представления об уровне собственной языковой подготовки, резко завышая самооценку. Кроме того, как бы мы не пытались моделировать реальное общение в рамках учебного процесса, учебная деятельность всё же должна оставаться таковой, поэтому представляется, что ошибки необходимо исправлять ещё и затем, чтобы студент их осознавал и не совершал в дальнейшем.

Сегодня коммуникативное обучение позиционируется как панацея, как единственная альтернатива научиться «реальному общению» и «реальному языку», это делается в первую очередь в рекламных и маркетинговых целях.

Однако оно может быть по-настоящему эффективным только при условии эффективной интеракции и социальной перцепции обучающихся. В идеале в процессе взаимодействия обучающиеся должны вообще забыть, что они общаются на неродном языке и воспринимать его как средство получения и передачи информации, а также инструмент в совместной деятельности.

В связи с этим возникает вопрос, какое же место имеют в таком процессе языковые структуры, отработка которых является ключевой для других методов теми или иными способами. Коммуникативная методика часто противопоставляется классическому обучению, при котором понятия «обучение языку» и «обучение грамматике» почти тождественны.

Дело в том, что в общение речевые структуры зачастую приобретают усечённый характер, в виду чего с дидактической точки зрения более важным представляется умение согласовывать отдельные слова между собой, нежели строить сложные предложения. На вопрос «как тебя зовут?» в родном языке мы не скажем «меня зовут...», а просто назовём имя. Этот простейший пример и демонстрирует соотношение роль языка как средства общения, где в повседневной коммуникации достаточно минимальных языковых средств не только для передачи информации, но и для установления и развития контактов в процессе социального взаимодействия.

В условиях межкультурной парадигмы всё большую роль приобретают лингвистические аспекты обучения иностранным языкам и лингвистические способы их осмысления, поскольку общение – конечная цель имеет сложную струк-

туру, где языку отводится только место средства. Овладеть этим средством самим по себе, а потом учиться пользоваться им – путь, занимающий очень много времени. В современном динамично развивающемся мире иностранные языки нужно осва-

ивать быстро и уметь пользоваться ими уже после нескольких месяцев занятий. Представляется, что в таких условиях недидактические аспекты их преподавания будут представлять всё больший и больший интерес.

### Список литературы:

1. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Либроком, 2011. 256 с.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
3. Смирницкий А.И. К вопросу о слове // Труды Института языкознания АН СССР. М., 1954.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 448 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
6. Jakobson R Linguistics and Poetics II Style in Language I / Ed by Th. Sebeok. Cambridge, Mass., 1960.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
9. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
10. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 613 с.
11. Рыбакова Н.А. Проблемы содержания подготовки студентов по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в условиях бакалавриата // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 28-35. (DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.14804).
12. Алпатов В.М. «Марксизм и вопросы языкознания» И.В. Сталина: ответы на письма читателей // Культура и искусство. 2011. № 5. С. 48-53.
13. Гиренок Ф.И. Археология языка и мышления // Филология: научные исследования. 2011. № 3. С. 62-66.
14. Пробин П.С. Поликультурное образование как социально-педагогическое явление в контексте проблематики межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2015. № 1. С. 1-21. (DOI: 10.7256/2409-8744.2015.1.15015. URL: [http://e-notabene.ru/ca/article\\_15015.html](http://e-notabene.ru/ca/article_15015.html)).
15. Рыбакова Н.А. Основные принципы подготовки студентов неязыкового профиля к профессиональной межкультурной коммуникации // Филология: научные исследования. 2015. № 1. С. 46-53. (DOI: 10.7256/2305-6177.2015.1.14855).

### References (transliteration):

1. Sossyur F. Kurs obshchei lingvistiki. M.: Librokom, 2011. 256 s.
2. Reformatskii A.A. Vvedenie v yazykovedenie / Pod red. V.A. Vinogradova. M.: Aspekt Press, 1996. 536 s.
3. Smirnitkii A.I. K voprosu o slove // Trudy Instituta yazykoznaniiya AN SSSR. M., 1954.
4. Gumbol'dt V. Yazyk i filosofiya kul'tury. M.: Progress. 1985. 448 s.
5. Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. M.: Editorial URSS, 2004. 432 s.
6. Jakobson R Linguistics and Poetics II Style in Language I / Ed by Th. Sebeok. Cambridge, Mass., 1960.
7. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii: v 2 t. M.: Pedagogika, 1989.
8. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M.: Labirint, 1999. 352 s.
9. Blonskii P.P. Pamyat' i myshlenie. SPb.: Piter, 2001. 288 s.
10. Potebnya A.A. Estetika i poetika. M.: Iskusstvo, 1976. 613 s.
11. Rybakova N.A. Problemy sodержaniya podgotovki studentov po profilyu «Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i kul'tur» v usloviyakh bakalavriata // Pedagogika i prosveshchenie. 2015. № 1. S. 28-35. (DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.14804).
12. Alpatov V.M. «Marksizm i voprosy yazykoznaniiya» I.V. Stalina: otvety na pis'ma chitatelei // Kul'tura i iskusstvo. 2011. № 5. S. 48-53.
13. Girenok F.I. Arkheologiya yazyka i myshleniya // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2011. № 3. S. 62-66.
14. Probin P.S. Polikul'turnoe obrazovanie kak sotsial'no-pedagogicheskoe yavlenie v kontekste problematiki mezhkul'turnoi kommunikatsii // Chelovek i kul'tura. 2015. № 1. S. 1-21. (DOI: 10.7256/2409-8744.2015.1.15015. URL: [http://e-notabene.ru/ca/article\\_15015.html](http://e-notabene.ru/ca/article_15015.html)).
15. Rybakova N.A. Osnovnye printsipy podgotovki studentov neyazykovogo profilya k professional'noi mezhkul'turnoi kommunikatsii // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2015. № 1. S. 46-53. (DOI: 10.7256/2305-6177.2015.1.14855).