

пинистам, дружескую равнопартнерскую манеру беседовать и спорить, отстаивая важное и отбрасывая мелочи, ценить не обещания, а дела, не маскарады честолобий и претензий, а счастливые идеи и нетривиальные мысли, знать многое и о многом помимо двух своих профессий — лингвиста и психолога — и поощрять набег в сопредельные с психолингвистикой domains («мы не заимствуем, мы СВОЕ берем»), можно сказать, что вопреки всем титулярным советникам и миру их ценностей, верований и притязаний МЫ жили и работали СЧАСТЛИВО. Не скажу, что А.А. был верующим. А если и был — верил в бога Р. Декарта: «Под словом «бог» я подразумеваю субстанцию бесконечную, вечную, неизменную, независимую, всеведущую, всемогущую, создавшую и породившую

меня и все остальные существующие вещи (если они действительно существуют)». И, наверное, согласился бы с Р. Декартом, который спрашивал: «Но что же я такое?» и отвечал: «Мыслящая вещь».

Не скажу, что другие мои коллеги были христианами, скорее всего, они были скептиками и пантеистами (а я, например, был и остаюсь неудавшимся полудаосом). И все-таки и тогда мы пытались, не зная об этом, жить по Ефиму Сирину: «Не делай так, чтобы сегодня петь с Ангелами, а наутро плясать с бесами. Блажен, кто плакал на земле для Бога...»

Когда нам говорят: «У вас здесь хорошо: спокойно и доброжелательно», — мы отвечаем: «По традиции. Не нами заведено, и, надеюсь, не нами и кончится».

А.А. Леонтьев

ЯЗЫК НЕ ДОЛЖЕН БЫТЬ «ЧУЖИМ»

Изучение иностранного языка, коммуникативный принцип, когнитивный принцип, личностный принцип обучения иностранным языкам.

В статье ставится вопрос о повышении эффективности обучения иностранным языкам. Предлагается теория усвоения языка, опирающаяся на три главных принципа: коммуникативный, когнитивный и личностный, в совокупности образующих психологическую и дидактическую основу процесса обучения иностранным языкам, как этот процесс трактуется в современной педагогической науке.

Не случайно, что второй, третий и т.д. язык, усваиваемый человеком, по-немецки обозначается «Fremdsprache» — «чужой язык» или «язык чужого». Мы оставляем здесь в стороне различие между иностранным языком и так называемым вторым языком: т.е. языком, усваиваемым в процессе специального организованного обучения. При этом остается совершенно не ясным, что следует понимать под «изучением иностранного языка»: «Изучаем ли мы ЧУЖОЙ язык или чужой ЯЗЫК? Учимся мы ОБЩАТЬСЯ на иностранном языке или общаться с ЧУЖИМ? Как долго «чужой язык» остается чужим и как именно он перестает им быть» — все эти вопросы в де-

талях рассматривает, например, Г. Крист, причем он даже говорит о специальной категории «чуждости» в методике преподавания иностранного языка [Крист 1992: 25] Вообще сейчас появилась, в том числе в Германии, обширная литература по этой проблеме; см. напр. [Вирбахер 1993].

Обычный ответ на поставленные Кристом вопросы гласит: да, мы учимся общаться на иностранном языке. Однако при односторонне коммуникативной ориентированности большинства современных методических направлений речь о том, как долго иностранный язык остается чужим, вообще не идет. Представляется совершенно достаточным, чтобы ученик мог более

или менее автоматически участвовать в общении и успешно решать стоящие перед ним прагматические задачи. Есть даже теория, а именно «теория действий» (Остин, Серл, в Германии Вундерлих, Ребайн, Элих), подводящая под такое понимание философско-психологическую базу [Ребайн, 1979 и др.]. Одновременно многим, если не почти всем методистам представляется, что важнейшим содержанием процесса обучения иностранному языку является усвоение именно ЯЗЫКА. Во всяком случае, именно эта идея лежит в основе весьма популярной методической концепции так называемого «языка учащегося» (*Lernersprache*) [ср. Фогель 1990], где компетенция в иностранном языке представлена как частный случай языковой системы.

Только в последние годы появился ряд работ, где эта проблематика ставится совершенно иначе. Изложенная далее позиция автора тяготеет как раз к этому ряду. Эта позиция восходит к психологическим взглядам школы Л.С. Выготского; ее чисто психологический аспект частично описан в нескольких публикациях автора [например, Леонтьев 1992]. Как целое она до сих пор излагалась только в устной форме.

Итак, предлагается теория усвоения языка, опирающаяся на три главных принципа, в совокупности образующих психологическую и дидактическую основу процесса обучения иностранным языкам, как этот процесс трактуется в современной педагогической науке. Эти принципы следующие:

1. Коммуникативный принцип, о котором имеется огромная литература. Здесь следует назвать имя Х.З. Пифо в Германии и Е.И. Пассова в России. В общем и целом коммуникативная направленность есть неотъемлемая часть любого преподавания языка, так как она означает ориентированность на «другого», на собеседника, партнера по общению, без нее вообще невозможно никакое общение. Совсем другой вопрос, КАК мы представляем себе сам процесс общения. Оно может быть, напри-

мер, понято как простая «передача» информации от одного индивида к другому или, что то же, как обмен такой информацией. Но есть и совсем иное понимание феномена «общение», к которому примыкает и автор. Мы имеем в виду понимание общения как системы целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессов, актуализирующих социальные отношения и индивидуально-психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего языковые [Леонтьев 1984: 203]; общение для нас – это процесс внутренней саморегуляции общества или другой социальной группы и лишь вторично – межиндивидуальный процесс. Такое понимание должно привести нас и к определенным, собственно дидактическим выводам. Мы имеем в виду иную трактовку коммуникации в процессе обучения (усвоения), характерную, например, для суггестопедии [Леонтьев 1981]; см. также [Леонтьев и Китайгородская 1983].

2. Когнитивный принцип означает прежде всего, что «... то, что опосредует новую позицию в мировоззрении, есть не усвоение иностранного языка как таковое, а использование языка, идет ли речь об обнаружении взглядов другого или о чтении иностранной литературы» [Гадамер 1972: 418]. Именно это, а не усвоение языка только как «чистого» средства общения, должно стоять в центре процесса преподавания иностранного языка.

Что такое, собственно, сам этот язык, что надо понимать под компетенцией в иностранном языке?

Безусловно, язык (языковая компетенция) не сводим к ряду или к системе чисто формально лингвистических правил и категорий типа тех, с которыми мы имеем дело на уроке родного языка. Такие правила и категории в принципе вторичны, они не являются основой языковой компетенции, но лишь обеспечивают ту или иную сознательную структуризацию этой компетенции.

Это также не чисто оперативные единицы или правила: то, чем человек располагает, это система психолингвистических единиц, относящихся к различным уровням этой системы. С другой стороны, язык есть часть социальной памяти, совокупность значений (причем отнюдь не только языковых!), составляющих ориентировочную основу деятельности (не только речевой, но и другой, например познавательной). Если говорить собственно о речевой деятельности, здесь перед нами трудно разграничиваемый сплав значений, коренящихся в социальном опыте (и как часть его отраженных в словарях), и средств их реализации в общении. Внутри таких средств следует выделять универсальные деятельностные структуры и надстроенную над ними систему грамматических (в широком смысле этого слова) операторов, специфичных для каждого отдельного языка.

Следовательно, язык есть деятельностная структура, к которой принадлежат значения как социальные по своей сущности единицы, универсальная организация речевой деятельности по единицам и уровням и, наконец, специфичные для каждого языка операторы (непосредственные средства речепорождения и речевосприятия).

Что мы преподаем, или, по крайней мере, должны преподавать под названием «языка»?

Ответ гласит: язык как отображение социокультурной реальности. Культурную специфику общности, язык которой мы преподаем, составляет в большей мере система смысловых единиц, конструирующая образ мира и выступающая в деятельности как ориентировочная основа, нежели система речевого реагирования или речепорождения. Этот образ мира построен не из вербальных, а скорее из предметных значений. И на уроке языка мы призваны построить у учащихся новый образ мира или внести необходимые исправления в старый. Мы не должны преподавать язык как формальную систему: преподаваться должны, собственно, значения, конституирую-

щие образ мира, присущий новой культуре, и одновременно выступающие как конституенты развертывающихся во времени процессов речепорождения. Под именем языка мы преподаем культуру!

Кроме того, мы имеем дело при когнитивном подходе с языковыми знаниями, с усвоением знания об изучаемом языке, что позволяет поднять процесс речепорождения на более высокий уровень сознательной регуляции. Мы имеем здесь в виду усвоение вторичного лингвистического описания иностранного языка, в последнее время обсуждаемое под названием проблемы «*language awareness*». Для чего нам, собственно, нужно это вторичное знание?

а) «Ребенок научается в школе... осознавать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями. Его умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный» [Выготский 1964: 207 или «Избранные психологические исследования», М., 1956: 269]. Другими словами, усвоение языковых знаний обеспечивает возможность осознанного оптимального выбора языковых средств при принятии решений.

б) Вторая функция языковых знаний есть функциональная специализация языковых средств. Этот аспект усвоения языка обеспечивает стилистическую и иную функциональную речевую целесообразность и экспрессивность речи.

3. Личностный принцип означает, что в процессе усвоения языка играет исключительно важную роль также направленность на самого себя. Имеется в виду возможность для учащегося возможно более полно реализовать в иноязычном общении собственную личность так, как это происходит в общении на родном языке. И здесь мы тоже приходим к общепедагогической или, лучше сказать, к психолого-педагогической проблематике.

Важнейшей здесь представляется готовность учащегося к дальнейшему развитию,

включая его готовность к дальнейшему самостоятельному изучению соответствующего языка.

Очевидно, что более или менее полная реализация личности в учебном процессе возможна лишь при определенных условиях. Среди этих условий наиболее существенны следующие (мы ограничиваемся сейчас усвоением только иностранного языка):

а) Способность достаточно свободно использовать языковые средства в иноязычном общении. Это не значит, что учащийся должен в полном объеме владеть этими средствами: и при ограниченном числе иноязычных слов и иноязычных грамматических конструкций, находящихся в его распоряжении, их может быть достаточно, чтобы обеспечить нормальное общение в определенных ситуациях. Не количество усвоенных языковых средств, а их качество делает иноязычное общение свободным.

б) Достаточно сильная личностная мотивация иноязычного общения и усвоения иностранного языка наряду с отсутствием так называемых коммуникативных барьеров.

в) Соответствующее содержание общения, делающее общение, так сказать, естественным. Чтобы свободно общаться, надо сначала располагать общей базой и воспринимать другого не столько как «собеседника», сколько как «со-деятеля», как человека, с которым у меня, говорящего, есть что-то общее и вместе с которым я намерен достигнуть общей цели путем общения.

Не нужно объяснять, насколько сложна эта задача. С одной стороны, общение внутри общности «иностранцев», например в школе, почти всегда неестественно; только когнитивная или игровая мотивация облегчает решение этой задачи. С другой стороны, когда мы говорим с носителем

языка, он обычно является для нас «чужаком», стоит психологически слишком далеко от нас, чтобы общение с ним могло быть вполне свободным и естественным.

«Чужой язык» не должен быть чужим. Он призван стать для учащихся нормальным средством самовыражения, а чтобы это произошло, другой должен восприниматься как часть общечеловеческой культуры. Но это, воспользуемся заключительными словами из прекрасной книги братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу», уже совсем другая история.

Литература:

Christ Herbert. Die Kategorie "Fremdheit" in der Fremdsprachendidaktik // H. van Boemmel u.a. (Hrsg.). Lernen und Lehren fremder Sprachen. Tübingen, Narr, 1992.

Gadamer Hans/Geore. Wahrheit und Methode. 3.Aufl. Tübingen, Mohr, 1972.

Leontiev Alexei A. Psychology and the Language Learning Process. Oxford, Pergamon, 1981.

Leontiev Alexei A. (& Kitaigorodskaja Galina A.). Contents and Boundaries of "Intensive Training" // Journal of the Society for Accelerated Learning, v. 8 (3&4), 1983.

Leontiev Alexei A. u.a. Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Stuttgart, Kohlhammer, 1984.

Leontiev Alexei A. ECCE HOMO. Methodological Problems of the Activity Theoretical Approach // Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, No. 11-128, 1992.

Rehbein John. Handlungstheorien // Studium Linguistik, Bd.7, 1979.

Vogel Klaus. Lernersprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen, Narr, 1990.

Vygotski Lev S. Denken und Sprechen. Berlin, 1964.

Wierbacher A., Hrsg. Kulturthema Fremdheit. München, iudicium, 1993.