

Г.В. ЗАХАРОВА
(Волгоград)

**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНО-
ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

На материале немецких исследований в области прагмалингвистики, дидактики и методики обучения иностранным языкам предлагается описание основных положений функционально-прагматического подхода к обучению иностранным языкам. Выявлены критерии функционально-прагматической направленности учебного процесса, а также проблемы, возникающие в рамках данного подхода.

Ключевые слова: лингвистическая и коммуникативная компетенции, коммуникативная практика, когнитивное обучение, ситуативная обусловленность, ситуативный приём, речевые намерения, промежуточный язык учащихся.

Функционально-прагматический подход к обучению иностранным языкам оказал значительное влияние на развитие коммуникативного подхода, являясь одним из его направлений. Рассмотрим на примере исследований методистов Германии основные положения предметной дидактики в рамках данного подхода, которые тесно связаны с прагматическим поворотом в лингвистике. Прежде всего следует отметить влияние на теорию и методику обучения иностранным языкам британского контекстуализма, исследующего конкретное использование языка в социальном контексте, и теорию речевых актов, рассматривающую идеализированный уровень языка в иллокутивном аспекте. Исходя из трактовки речевого акта в лингвистике как четырёхкомпонентного образования, предполагающего осуществление локутивного акта (снабжение высказывания смыслом), придание высказыванию целенаправленности, превращающей его в иллокутивный акт, воздействие на сознание или поведение адресата (перлокуцию), создание новой ситуации и оценку говорящим способности понимания адресата (пресуппозицию), методисты акцентируют в своих работах ту или иную его сторону.

Анализ работ по данной проблеме показал, что одним из основных критериев функционально-прагматического подхода к учебному процессу является его *практическая направленность*. В этой связи при обучении иностранным языкам предлагается, прежде всего, развивать перформативную способность с успехом применять языковые средства, действуя коммуникативно и дискурсивно. На уровне формирования лингвистической компетенции, т.е. соответствия лексическим, грамматическим и стилистическим нормам иностранного языка, основным критерием функционально-прагматической направленности преподавания иностранных языков является его тесная *связь с коммуникативной практикой*. Повышается роль практически направленных упражнений, поскольку именно они развивают речевые умения и способствуют практическому применению теоретически полученных знаний в соответствии с функциями языка [7, с. 118].

Но это требование не подразумевает, согласно мнению большинства методистов, отождествления коммуникации и научения, поскольку коммуникация и обучение – это два различных вида деятельности. В этой связи возникла проблема соотношения учебного и коммуникативного процессов. Прежде всего, был поднят вопрос о роли когнитивного аспекта в преподавании иностранных языков. Так, считалось, что многое может быть заимствовано из коммуникативной практики и заучено на уроке, т.к. нет причин избегать в преподавании иностранных языков когнитивного аспекта [2, с. 126 – 127]. Предметной областью когнитивного обучения может быть не только язык, но и окружающий мир, то, что можно выразить при помощи языка. Учащиеся должны уметь объяснить себе и обобщить в понятиях, что происходит с ними, языком и действительностью [7, с. 133].

В области *тренировки материала* критика представителей функционально-прагматического подхода направлена также против дрилла речевых образцов в языковых лабораториях. Подобные упражнения характеризуются в методической литературе как искусственная манипуляция искусственными актами речи для получения желаемых результатов в виде частых повторений или управляемого продуцирования правильных образцов предложений.

Так, отвергая дрилловые упражнения, Х.Э. Пифо опирается на работы методистов, согласно которым коммуникативные упражнения не всегда исходят из коммуникативных ситуаций. Во многих случаях сначала тренируются лингвистические средства, а затем обеспечивается возможность их применения [4, с. 178; 7, с. 132]. В этой связи он предлагает использовать креативные игры, считая этот тип упражнений более подходящим для тренировки лингвистических средств. Вместе с тем в его исследованиях подчёркивается, что для формирования коммуникативной компетенции наряду с традиционными формами упражнений необходимы упражнения в употреблении языка в ситуациях, близких к реальности. В противоположность «инструментальной языковой тренировке» предлагается «интегративная тренировка», предполагающая комплексные условия действительного применения, которые осознаются учащимися. Для этого необходимы анализ аутентичных речевых действий и формулирование релевантных заданий [7, с. 133], поскольку коммуникативность упражнения придаёт характер их задач [1, с. 32].

Хотя осуществление акта высказывания не рассматривается в рамках функционально-прагматического подхода как высшая цель обучения иностранным языкам, оно продолжает занимать значительное место в процессе обучения. Так, согласно одному из основополагающих тезисов данного подхода, *речевая деятельность должна осуществляться*, в первую очередь, не на уровне предложения, а *на уровне текста* [2, с. 126]. В этой связи разрабатываются упражнения, которые, с одной стороны, развивают умение понимать текст, а с другой стороны, подготавливают устные и письменные высказывания. При определении последовательности упражнений представители данного направления исходили из того, что они должны поэтапно вести от понимания к высказыванию, что предполагает развитие умения понимать, способности делать сообщения репродуктивного характера, направленные на языковую форму, умения делать сообщения с заданными ролями или заданной ситуацией при самостоятельном языковом оформлении высказывания учащимися и умения свободного высказывания [3, с. 103 – 104]. Вместе с тем отмечается, что традиционная практика, предполагающая упражне-

ния, вытекающие из специально сконструированных текстов, должна быть заменена преподаванием, согласно которому фазы формирования навыков меняются с проектными фазами [5, с. 39].

Обращаясь к категориям «речевой акт» и «речевое событие», представители функционально-прагматического подхода наибольшее значение придают обучению учащихся реализации в высказываниях своих целеустановок. Учащиеся должны, по их мнению, концентрировать своё внимание на том, чтобы их высказывания *соответствовали собственным речевым намерениям и намерениям собеседника* [7, с. 120]. Считается, что во время тренировки образцов структур путём многократных повторений преимущественно осуществляется акт высказывания, а прагматическим аспектом речи пренебрегают, т.е. не тренируются в аутентичных пропозициональных и иллокутивных актах [6, с. 146; 8, с. 119]. Но не все методисты разделяют данную точку зрения. Защитники дрилловых упражнений считают их необходимыми на определённом этапе обучения, полагая, что они могут представлять собой «коммуникативный дрилл», в котором учащиеся тренируются в *лингвистической реализации намерений* [7, с. 133].

Одним из основных критериев функционально-прагматического подхода является также его *ситуативная обусловленность*. Этот критерий соотносится с высшей целью обучения иностранным языкам в рамках данного подхода – *развитием способности справляться с определёнными коммуникативными ситуациями*. Подчёркивая важность коммуникативных ситуаций в обучении, методисты исходили из того, что именно они предоставляют возможность творчески осуществлять речевые действия [2, с. 126]. Под ситуацией на уроках иностранного языка при этом понимались целенаправленно созданные условия для определённых речевых актов, предсказуемых коммуникативных процессов с определённым языковым составом. В большинстве методических исследований при выборе речевых ситуаций предлагалось исходить из ситуаций, копирующих реальную действительность. Считалось, что новые и знакомые языковые средства должны употребляться в таком контексте, который близок кругу переживаний ребёнка и его повседневному поведению до тех пор, пока учащиеся не смо-

гут раскрывать другие контексты. Наряду со стремлением описать потенциальные ситуации использования языка, в предметно-дидактических исследованиях подчёркивается значение «первичных реальных ситуаций», которые возникают непосредственно при языковом контакте учителя и учащихся в процессе преподавания [8, с. 141].

Выделяя в своих исследованиях ситуативную фазу, являющуюся составной частью преподавания, исследователи отмечают, что *все* этапы обучения, направленные на достижение коммуникативной цели, должны быть ситуативно обусловленными. В этой связи Х. Э. Пифо вводит понятие «ситуативный приём», согласно которому представляемое явление должно вводиться в его типичном предметном и синтаксическом окружении, в контексте, приближенном к речевой действительности [7, с. 15]. В этой связи все речевые средства предлагается вводить, закреплять и применять на занятиях по иностранному языку в актуальных коммуникативных ситуациях, а усвоенные языкового материала осуществлять в соответствии с коммуникативной необходимостью. Это предполагает то, что для новых ситуаций должны всегда иметься в наличии новые элементы языка, что предлагается достигать путём градации материала, создания полей слов и выражений (Там же). Считается важным, чтобы учащиеся постоянно получали речевые средства в достаточном количестве, а в момент их речевой активности не находились бы под давлением необходимости их правильного грамматического оформления, концентрируя своё внимание на том, чтобы справиться с ситуацией. Это, по замыслу исследователей, должно привести к постоянной активизации промежуточного языка учащихся (Там же, с. 120).

Итак, основные характеристики функционально-прагматического подхода, такие как практическая направленность и ситуативная обусловленность преподавания иностранных языков, акцентирование соответствия высказываний учащихся собственным речевым намерениям и намерениям собеседника, осуществление речевой деятельности на уровне текста, безусловно, внесли значительные изменения в учебный процесс, приблизив его к процессу коммуникации. Но многие вопросы, касающиеся усвоения различных языковых аспектов иноязычной речевой деятельно-

сти, не могут быть решены с опорой лишь на результаты лингвистических исследований.

Литература

1. Heyd G. Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag, 1991. 291 s.
2. Löschmann M. Kommunikative Orientierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache – Was heißt das? Was bringt sie ein? // Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern /Ehner R., Schröder H. Hrsg. Frankfurt am Main : Lang, 1994. S. 125 – 142.
3. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Kassel – München – Tübingen : Langenscheidt, 1993. 184 s.
4. Piepho H.-E. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg – Frickhofen : Frankonius Verlag, 1974. 199 s.
5. Piepho H.-E. Sprachtheoretische und pragmatische Grundlagen der didaktischen Differenzierung im Englischunterricht an Gesamtschulen und Orientierungsstufen. Düsseldorf: Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf, Schriftenreihe, 1972.
6. Raasch A. Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht // Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe – Instituts – 1973. München, 1974.
7. Stang H.-D. Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg : Groos, 1990. 261 s.
8. Zimmermann R. Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht: am Beispiel d. engl. Anfangunterrichts. Heidelberg : Groos, 1984. 272 s.

Basic regulations of functional and pragmatic approach to foreign languages teaching

Based on the materials of German research in the field of pragmalinguistics, didactics and methodology there is described the basic regulations of functional and pragmatic approach to foreign languages teaching. There are revealed the criteria of functional and pragmatic orientation of the teaching process as well as the problems arising within the given approach.

Key words: linguistic and communicative competence, communicative training, cognitive training, situational conditionality, situational method, speech intentions, students' intermediate language.