

Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Учебно-методическое пособие

Челябинск

2021

УДК 42/49(07) (021)

ББК 81.2-9я73

A94

Рецензенты:

д-р филол. наук, профессор Т. Н. Хомутова;

канд. пед. наук, доцент А. Л. Тихонова

Афанасьева, Ольга Юрьевна

A94 Актуальные проблемы лингводидактики : учебно-методическое пособие / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 220 с.
ISBN 978-5-907408-48-7

Учебно-методическое пособие предназначено для самостоятельной работы студентов-магистрантов по дисциплине «Актуальные проблемы лингводидактики». Оно имеет целью ознакомить магистрантов с современным состоянием лингводидактики и сформировать у них навыки работы с источниками научной и научно-методической информации в рамках данного раздела дидактики. В пособие входит сборник статей для чтения и анализа, сопровождаемых вопросами и заданиями, краткий словарь терминов лингводидактики, список литературы для самостоятельного изучения и примерный список тем для устных докладов и рефератов.

УДК 42/49(07)(021)

ББК 81.2-9я73

ISBN 978-5-907408-48-7

© Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г.,
2021

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2021

Содержание

<i>Пояснительная записка</i>	4
.....	
1 Сборник статей для чтения	6
.....	
1.1 Лингводидактика как наука.....	6
.....	
1.2 Теория вторичной языковой личности	49
.....	
1.3 Лингводидактические подходы к формированию вторичной языковой личности	102
.....	
1.4 Современные технологии формирования вторичной языковой личности	168
.....	
2 Краткий словарь основных терминов лингводидактики	198
.....	
3 Список литературы для самостоятельного изучения.....	205
.....	
4 Примерный список тем докладов и рефератов	211
.....	
5 Тест.....	213
.....	
<i>Заключение</i>	219
.....	

Пояснительная записка

Настоящее учебно-методическое пособие предназначено для самостоятельной работы магистрантов, обучающихся по программе «Языковое образование (английский язык)» (заочная форма обучения). Его содержание соответствует требованиям ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки «44.04.01 Педагогическое образование».

Первая часть пособия представляет собой сборник научных статей и отрывков из монографий, посвященных актуальным проблемам лингводидактики и практики формирования вторичной языковой личности. Теоретическая и практическая значимость этих материалов обуславливает их использование в качестве источника профессиональных знаний в курсе «Актуальные проблемы лингводидактики». Сборник состоит из четырех разделов, охватывающих следующие сферы лингводидактических исследований: 1) место лингводидактики как науки и ее связь с методикой обучения языкам; 2) понятие языковой личности и ее эволюция в лингводидактике в ходе развития глобальных межкультурных процессов; 3) актуальные подходы к формированию вторичной языковой личности, появившиеся в последние десятилетия в результате развития современной лингводидактической парадигмы в языковом образовании; 4) технологическое оснащение процесса формирования вторичной языковой личности.

В конце каждого из четырех разделов приведены вопросы для самопроверки и практические задания для самостоятельной работы, рассчитанные на контроль понимания прочитан-

ного и умение экстраполировать извлеченные знания на свою практическую деятельность.

Вторая часть учебного пособия содержит список ключевых понятий лингводидактики, овладение которыми является необходимым условием формирования у магистрантов необходимого понятийно-терминологического аппарата.

В третьей части приведен список научных статей, монографий, учебников и учебных пособий, авторами которых являются ведущие специалисты в области лингводидактики, теории и практики обучения иностранным языкам. Научные и методические издания из этого списка предназначены для использования при написании магистерских диссертаций, рефератов, при подготовке магистрантов к практической профессиональной деятельности, а также для расширения их профессионального кругозора.

Предложенный в заключение тест может быть использован в целях контроля усвоения основных понятий и закономерностей лингводидактики.

Авторы полагают, что пособие может быть также адресовано студентам, обучающимся по программам бакалавриата, школьным учителям, начинающим преподавателям вуза, а также всем лицам, интересующимся современным состоянием лингводидактики.

1 Сборник статей для чтения

1.1 Лингводидактика как наука

Тарева Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй научно-практической конференции. – М. : Издательство «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», 2015. – С. 239–244.

Наука сегодня живет и развивается в культурообусловленной парадигме, пребывая элементом культуры современной цивилизации.

<...> Именно постнеклассический период знаменует современный этап развития науки, который выражается в целом ряде показателей. К ним относятся: 1) исследование «человекомерных» объектов, а именно человека как саморазвивающейся системы в его коэволюционном взаимодействии с природой; 2) аксиологический характер знания, наделяемого такими характеристиками, как проектность, изменчивость, духовность, «самосозидание»; 3) субъектный и одновременно «анонимный» характер знания, сложный для верификации и требующий подключения таких средств познания, как логика, опыт, интерпретация, конструирование, проектирование, моделирование; 4) усиление (и существенное!) роли коммуникативности знания: носитель знания и наблюдатель находятся в

отношениях именно коммуникативного взаимодействия; 5) нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, исследуемых и описываемых в большей степени в проективном плане; 6) процессы высокой социально-практической ориентации, связанные с индивидуальными и кооперативными практиками; 7) определение степени научности / ненаучности в соответствии не столько с теорией, сколько с реальной жизненной практикой; 8) повсеместная и чрезвычайно широкая междисциплинарность, создание необычайных и порой весьма экзотичных «альянсов» научных областей знаний, придающих многомерный и полихромный характер научному знанию новой формации.

<...> Новая научная парадигма породила множественные изменения на уровне разнообразных областей знания, а том числе в рамках лингводидактики – науки, чей исторический путь развития не раз претерпевал периоды революционных изменений. Здесь уместно говорить именно о научной революции как о средоточии аномалий, иначе, инноваций, приводящих к «взрыву» – к возникновению качественно новых подходов и методов обучения иностранным языкам. Достаточно вспомнить смену переводных методов прямым (натуральным, естественным и пр.), неслучайно названную периодом Реформы – термином, вербализующим кардинальную смену одной лингводидактической стратегии принципиально иной.

Постнеклассическое бытование теории обучения иностранным языкам может быть продемонстрировано на примере трех ведущих системообразующих координат лингводидактики.

1. Координата «**Целеполагание**» (соотносится с п. (1) выше). Цель из внесубъектной превратилась в субъектную. Субъект познания за период эволюционного развития прошел три этапа своего позиционирования в исторической проекции:

– в классической науке объект находится над познающим субъектом;

– в неклассической науке познающий субъект находится рядом с объектом познания;

– в постнеклассической науке субъект – самоцель, он находится выше объекта познания, посредством постижения которого он (субъект) развивается и совершенствуется.

Данную абстрактную последовательность применительно к лингводидактической науке необходимо интерпретировать (правда, весьма упрощенно) следующим образом:

– в период классического этапа развития объектом является иностранный язык, он как объект отстраняется от субъекта познания, стоит над ним, тем самым воздвигаясь на верхний «пьедестал» в целеполагании;

– в период неклассического измерения лингводидактики объект – осваиваемая речевая деятельность – сближается с субъектом, происходит постепенное «очеловечивание» объекта посредством изучения речевых умений как компонентов иноязычной речевой деятельности обучающегося;

– в постнеклассический этап объект формирования коммуникативная компетенция является вторичной по отношению к субъекту, осваивающему данную компетенцию. В науке об иноязычном образовании сегодня цель формулируется исключительно в субъектных параметрах: формирование – развитие – совершенствование (вторичной) языковой личности.

2. Координата «**Лингвообразовательные ценности**» (соотносится с п. (2) выше). Категория «ценности» появилась в лингводидактике совсем недавно, но она уже включилась во взаимодействие и с целями, и с содержанием иноязычного образования; ценностно-эмоциональный компонент является важнейшим параметром компетенций, которыми овладевает обучающийся, осваивающий новый код – инструмент погружения в

иную культуру. Ценностно-целевые ориентиры в лингводидактике выстраивались с течением времени в сложную, нелинейную цепочку (об этом подробнее см. [2]), создавая новое измерение методической науки, измерение, которое наполняется такими ранее несвойственными образованию атрибутами, как «духовность», «самосозидание», «самосозерцание» и др. В этой связи интересно проследить историческую трансформацию лингводидактической оценки культуры как ценностного элемента в обучении иностранным языкам. Культура во все времена являлась непреложной составляющей науки об обучении иностранному языку как проводнику культуры, как ее фиксатору и средству трансляции от одного поколения к другому. Но если в классический период культура рассматривалась в ее привязке исключительно к стране изучаемого языка (соизучение языка и культуры), при этом неизбежно возникали условия для этноцентризма (центрации на особенностях иной культуры), то сегодня во время постнеклассического этапа ценностью становится «диалог культур», приводящий к этнорелятивизму к культурной эгалитарности – постижению иной культуры и через нее переосмысление своей (об этом подробно см. [1]). Создается основа для диалогичности сознания вторичной языковой личности. При этом обогащается картина мира обучающегося, которая оказывается под мощным воздействием двойного влияния а) иной культуры, б) собственной культуры, в) взаимодействия (диалога) этих культур.

3. Координата **«Коммуникативность»**. Современный этап развития лингводидактики по праву называют «посткоммуникативной эпохой», основные устремления которой направлены в сторону культуросообразных стратегий и тактик обучения иностранному языку. Коммуникативность вступает в активное взаимодействие с разнообразными научными областями, создавая интереснейшие синтезированные объединения,

выражающиеся в формате «коммуникативно-когнитивного подхода», «коммуникативно-прагматического аспекта обучения», «коммуникативно-функционального подхода», «коммуникативно-культурного подхода», «коммуникативно-развивающей технологии», «коммуникативно-деятельностного подхода» и пр. Такого рода междисциплинарные проявления свидетельствуют о том, что социальные проекции неоднозначны, многообразны и разнонаправлены, что присуще постнеклассическому периоду развития науки (см. пп. (3), (4), (8), представленные выше).

Итак, за неклассическим периодом развития науки об обучении языку пришел постнеклассический этап, в основе которого гармонично сосуществуют личность, язык и культура во всевозможных их проявлениях и реализациях. Изучение данных взаимосвязанных феноменов дает возможность переосмыслить традиционный уклад лингводидактической науки, осовременить процесс иноязычного образования, сделать его сообразным современным особенностям окружающего пространства. Для ученого данный этап несет немало интересных открытий, для администратора он – источник для реализации инновационных процессов в образовании, для практика – повод для саморазвития, повышения своего педагогического мастерства. Главное, постнеклассическое существование иноязычного образования позволяет понять и принять многообразные трансформации образовательных традиций, обусловленные временем.

Список литературы

1. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики : коллективная монография / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 232 с.

2. Тарева Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных

смыслов : коллективная монография. М. : ТЕЗАУРУС, 2011. – С. 231–246.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Чем характеризуется постнеклассический период развития современной науки?

2. По каким направлениям постнеклассический период развития современной науки оказал влияние на лингводидактику?

3. Как изменилось целеполагание в лингводидактике в постнеклассический период развития науки?

4. Какие изменения претерпели лингвообразовательные ценности в постнеклассический период развития лингводидактики?

5. Как современная лингводидактика понимает категорию коммуникативности?

6. Подготовить сообщение об особенностях развития лингводидактики на этапе постнеклассического развития науки.

7. Составить мини-гlossарий лингводидактических терминов, опираясь на следующий план: а) понятие, б) дефиниция, в) характерные особенности.

Тарева Е. Г. *Обучение диалогу культур в аспекте лингводидактического мифотворчества // Тенденции развития языкового образования в современном мире. – Минск : Издательство Минского государственного лингвистического университета, 2018. – С. 18–21.*

Диалог культур во многом определил ведущие современные тенденции развития научных социогуманитарных направлений в области философии, культурологии, филологии, лингвистики, педагогики, лингводидактики. Для последней диалог культур является важнейшей идеологемой, которая предопределяет инновационное измерение классических параметров методики обучения иностранным языкам. Диалог культур выступает, с одной стороны, составляющей стратегической цели иноязычного образования (в формуле «коммуникация + культура»), с другой – ключевым элементом процесса обучения иноязычному общению: принципом (принцип «диалога культур»), педагогическим приемом («прием диалога культур»), технологией (технология «диалог культур»), формой обучения («урок-диалог культур»), названием ступени обучения и/или образовательного учреждения («Школа диалога культур»).

На сегодняшний день фундаментальная для лингводидактики зависимость явлений *культура* и *коммуникация* – это обусловленность, которая диалектически пришла на смену бытовавшей с 70-х гг. XX в. стратегии овладения языком в единстве со страноведческой информацией, становится практически общепризнанной для разработки теории и технологии обучения иноязычному общению. При этом современная лингвообразовательная ситуация, в пространстве которой сосуществуют лично ориентированный, лично деятельностный,

коммуникативный, компетентностный, культуросообразный и другие подходы, существенным образом осложняет, как ранее казалось, простую двучленную формулу:

«культура + коммуникация» в обучении,

делает ее многомерной, полихромной, разноуровневой.

Сегодня в данной формуле активно задействованы две культуры, по-разному представленные в сознании обучающегося и находящиеся в состоянии постоянной взаимосвязи. При этом бытовавшая в прежние времена дидактическая доминанта «акцент на культуру изучаемого языка» все чаще переосмысливается в пользу *паритетности культур*, и эта лингводидактическая стратегия, несомненно, требует пересмотра обучающих практик. Кроме того, ранее внеличностные категории «культура» и «коммуникация» включаются сегодня в описание компетентностного «портрета» обучающегося, который ими овладевает, как субъекта межкультурной коммуникации. Тем самым формула:

«культура + коммуникация»

приобретает субъектный личностный смысл. Следует заключить, что в методике обучения иностранным языкам наступила эра диалога культур, в пределах которой совершаются и будут в ближайшие годы происходить интереснейшие открытия на уровне принятия как теоретических, так и практических решений.

Между тем в среде ученых нет единодушия в признании роли диалога культур как ведущей идейной доминанты, как стимула для инновационного развития лингводидактики. Имеются попытки опротестовать роль диалога культур, признать его несбыточной мечтой, явлением, *мифом*. Как считает Н. В. Барышников, «диалог культур – красивая метафора. На самом деле культуры друг с другом не диалогизируют, вер-

бальный диалог осуществляют представители различных культур, каждый из которых имеет индивидуальный уровень культуры. Очевидно, что подлинный диалог культур может состояться лишь в том случае, если общаются представители разных языков и культур, причем один из них является носителем языка общения, а другой владеет на коммуникативно достаточном уровне родным языком своего партнера. Таким образом, диалог культур как концепция обучения ИЯ не обоснована, так как в студенческой аудитории диалог культур отсутствует, потому что обучающиеся и преподаватель являются представителями одной, в интегрированном смысле, «русской культуры» [1, с. 33]. Исходя из этого, точнее и корректнее именовать диалог культур «технологией подготовки к реальному межкультурному диалогу, которая реализуется в учебных условиях с использованием специальных упражнений и тренингов» [Там же].

Сомнения автора понятны, причины осторожного отношения к идее диалога культур более чем весомые. Нельзя не выразить солидарность с Н. В. Барышниковым в констатации зачастую деструктивного действия диалога культур на умы обучающихся в образовательной практике. Его тезисы о «монологичности в диалоге», означающем «неравнозначность культур» и предполагающем подавление одной культуры другой, об опасности политизации и идеологизации процесса обучения в контексте диалога культур, разделяют многие мыслители. И мы писали об этом неоднократно, подвергая критике этноцентризм и культурный империализм, проявляющие себя во многих подходах к обучению языку: как отечественных, так и зарубежных, упоминали о несостоятельности идеи транскультурализма в дидактическом контексте рассмотрения: «В центре внимания большинства из подходов оказывается *одна* из культур, взаимодействующих в процессе обучения ино-

странному языку: либо *иная*, либо *родная* культура. Неизбежно возникающий дисбаланс культур способен привести к элитарности одной из них, что автоматически может повлечь за собой приуменьшение роли и значимости другой. В работах проявляется определенного рода «монокультурный центризм» – в центр ставится одна культура, и средством «погружения» в нее выступает вторая (чаще всего родная)» [2, с. 24]. Схожие идеи высказываются В. В. Сафоновой, которая говорит о необходимости дидактического осмысления представленной в философии «бинарной оппозиции *диалог культур – не-диалог культур* в современном мире» [3, с. 517]. Опираясь на концепцию М. С. Кагана [4], автор акцентирует один из типов отношений между культурами – тот, при котором реализуются отношения неприятия одной культуры другой.

Мнение о негативном потенциале идеи диалога культур вызвано как минимум двумя причинами. Во-первых, в учебных условиях, вне языковой среды, в отсутствие носителя языка как представителя иной культуры является якобы проблематичным создание подлинной межкультурной среды для подготовки к взаимодействию с представителем иной культуры. Во-вторых, в диалоге культур как концепции потенциально заложена идея манипулятивного воздействия на его участников ввиду невозможности обеспечения «зеркального» взаимодействия, «равностатусности» (термины Н. В. Барышникова), иными словами, равноправия двух культур. Как следствие, высказываются идеи о необходимости развенчания мифа о диалоге культур как явлении, не просто несбыточном, но и потенциально опасном для формирования личности гражданина своей страны. В противовес данной идеологии Н. В. Барышников предлагает сосредоточить внимание на обеспечении освоения студентами манипулятивных стратегий ведения межкультурного диалога, стратегий коммуникативной самозащиты и ком-

муникативных атак, препятствующих агрессивному действию «черной риторики» [1].

Перечисленные утверждения требуют серьезного осмысления и представления, в случае несогласия с автором, контраргументов, наиболее весомые из которых относятся к суждению о том, что диалог культур *argiori* в аудитории невозможен из-за отсутствия носителя языка – представителя иной культуры. В противовес данному утверждению следует отметить, что такой диалог действительно затруднен в случае, если общение осуществляется в устной форме (в случае *говора*). В иных ситуациях, в ходе *чтения, аудирования* и (или) *письма* студент беспрепятственно погружается в контекст взаимодействия культур посредством аутентичных текстовых продуктов. Такие тексты касаются интересующей студента информации, относящейся к явлениям родной и иной культурной действительности. Посредством сопоставления фактов и событий студент вольно или невольно оказывается на «пересечении» культур. Диалог происходит в этом случае не с непосредственным собеседником, способным тотчас же реплицировать. Имеет место взаимодействие с автором письменного или устного текста, который отсутствует в ситуации непосредственной интеракции. Но от этого диалог не перестает быть диалогом. Фактически, диалог, обуславливающий сопоставление двух культур, происходит в сознании обучающегося при актуализации им сложных когнитивных процессов сличения, дифференциации, выявления общего и отличного и пр. Более того, в отсутствие языковой среды именно такой диалог культур реализуется чаще всего в силу открытости и безграничности информационного пространства, наполненного всевозможными культурными смыслами, которые могут быть выражены посредством разнообразных каналов передачи информации.

Одновременно со сказанным следует иметь в виду, что и говорение как процесс непосредственного диалога культур встречается сегодня не так уж редко, поскольку возможности интернет-общения все чаще служат средством устной коммуникации с представителями других культур.

Тем самым, диалог культур – это дидактическая реальность, сквозь призму которой переосмысливаются многие компоненты методической системы:

– *цели обучения* – в аспекте формирования межкультурной коммуникативной компетенции;

– *содержание обучения* – с точки зрения наполнения его (содержания) ключевыми концептами (элементами, компонентами, фактами) культуры: как общечеловеческими, так и национально-специфическими;

– *принципы обучения* – с позиций включения в их состав межкультурно значимых принципов: диалога культур и цивилизаций (В. В. Сафонова), ориентации на родную лингвокультуру (Н. Д. Гальскова), познания и учета ценностных культурных универсалий (Г. В. Елизарова), культурной эгалитарности (Е. Г. Тарева) и др.;

– *технологии* – с акцентом применения в ходе межкультурного обучения двуязычных текстов как носителей культурного знания и инструментов межкультурного сопоставления и комментирования.

В целом же диалог культур как ключевой элемент, учет которого способен перевернуть методическую науку, существенным образом переосмыслить ее основные постулаты, еще явно недооценен. Нам предстоит интереснейшее ближайшее будущее, в пределах которого миф о диалоге культур лишится своего переносного смысла как вымысла, оторванного от действительности изложения событий, фактов, основанного на их ошибочном истолковании [5] и наполнится исходным содержанием от греческого *mythos* ‘сказание, предание’, означаю-

щим этап, форму развития культуры, знаменующую движение от осмысления мира через восприятие к осмыслению мира через язык, повествование [6].

Список литературы

1. Барышников, Н. В. Лингводидактический портрет диалога культур без ретуши / Н. В. Барышников // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М. : МГПУ; Яз. народов мира, 2016. – С. 3–37.

2. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 232 с.

3. Сафонова, В. В. Диалог культур и цивилизаций как основополагающий принцип в современной языковой педагогике / В. В. Сафонова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М. : МГПУ; Яз. народов мира, 2016. – С. 512–521.

4. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

5. Большой толковый социологический словарь : [сайт]. URL: http://gufo.me/content_soc/mif-174.html (дата обращения: 10.11.2017).

6. Философский словарь : [сайт]. URL: http://gufo.me/content_fil/mif-252.html (дата обращения: 10.11.2017).

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Как идеология диалога культур повлияла на инновационные изменения в области лингводидактики?

2. Какова взаимосвязь языка и культуры в аспекте лингводидактики?

3. Чем обоснованы мнения о негативном потенциале идеи диалога культур?

4. Как идея диалога культур позволяет переосмыслить многие компоненты методической системы обучения иностранным языкам?

5. Можно ли доказать, что диалог культур – это не миф, а лингводидактическая реальность?

6. Обратитесь к первоисточникам, процитированным в данной статье (Барышников, Н. В. Лингводидактический портрет диалога культур без ретуши; Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева; Сафонова, В. В. Диалог культур и цивилизаций как основополагающий принцип в современной языковой педагогике), и прокомментируйте основные идеи, содержащиеся в них.

Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие. – М. : Издательство РУДН. – 209 с.

Лингводидактика – относительно молодая научная дисциплина, которая возникла во второй половине XX века. <...> Различные подходы к обучению иностранному языку предъявляют новые требования к преподавателю, которому необходимо уметь действовать в соответствии с собственным осознанным выбором из возможных методических систем. Ему необходимо также знать, что следует понимать под «владением языком» и в каких условиях осуществляется овладение языком. Новые подходы требуют не только переосмысления методических проблем с точки зрения процессов овладения иностранными учащимися русским языком, но и получения объективных данных об изучаемом языке, глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс усвоения языка в иностранной аудитории, т.е. необходимо

лингводидактическое описание изучаемого языка иностранными учащимися.

Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов психологов, психолингвистов, методистов, специалистов в области теоретической лингвистики. С этой точки зрения при подходе к осмыслению этого процесса только с позиции той или иной отдельной дисциплины – значит не получить полное представление о механизмах усвоения языка в учебных целях. Сделать это позволяет лингводидактика, которая, являясь интегративной наукой, «призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях».

<...> Лингводидактика предусматривает взаимодействие нескольких самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин: методик, лингвистику, педагогику, психологию, психолингвистику; представляет собой лингвистическую базу обучения иностранным языкам во взаимосвязи с перечисленными научными дисциплинами. Можно сказать, отношение между лингводидактикой и этими научными дисциплинами есть отношение между теорией и практикой.

<...> Лингводидактика, в свою очередь, рассматривает язык не только как предмет, но и как средство обучения, т.е. она занимается лингвистическим описанием языка в учебных целях. В этом же аспекте рассматриваются ею макро- и микроязыки учебного пособия, дидактическая речь преподавателя. Необходимо, чтобы накопленные обществом знания, умения и навыки наиболее эффективным способом передавались следующим поколениям. Этой цели служит образование и обучение как планомерно реализуемый процесс наделения людей знаниями, умениями и навыками.

<...> Одним из основных элементов лингводидактики как учебно-методической дисциплины является описание ее логи-

ческой структуры, которая имеет основание; основные понятия; идею; законы; теорию. Основанием лингводидактики является язык как разновидность материальной действительности, теоретической и практической деятельности педагога-лингвиста, посвященной изучению языка в учебных целях. При этом следует помнить, что материальная действительность (язык как учебный предмет) и практика (изучение языка) включаются в систему научного знания в виде теорий, принципов, законов науки и в форме определенного логического способа построения и доказательств теорий, относящихся к данной науке.

Научно-исследовательская деятельность, цели которой – изучение языка в учебных целях и выявление основ обучения ему, есть понимание средств языкового выражения как предмета и средства обучения, к которым относится эта деятельность. Таким образом, свойства микроязыка и учебной речи, проявляющиеся в процессе обучения, как свойство, имеющее дидактическое значение, закрепляются в сознании изучающего язык, будущего преподавателя-филолога. Следовательно, основания лингводидактики в виде ее основных положений о языке как логических категорий, связывают эту дисциплину с материальной действительностью – языком, как непосредственно, так и через лингвистику, психолингвистику и другие, занимающиеся языком, граничащие с нею науки. Можно сказать, что основанием лингводидактики является одновременно изучаемый предмет – язык и наше отношение к нему или аспект изучения языка, который отличается от аспектов его изучения, присущих смежным наукам.

Основные понятия лингводидактики как прикладной научной дисциплины – это прежде всего объективность и инструментальность языка и речи. Функция этих понятий заключается в том, что лингводидактические категории языка пред-

ставляют собой отражение в нашем сознании его характеристик в идее понятий о языке, без которых будет затруднено изучение микроязыка учебника в указанном аспекте. Эти понятия содержат в себе закономерности, действующие в языке. Они отражают его природу, формы его функционирования и в то же время представляют свою систему логических категорий, которые характерны для лингводидактики как науки. Следовательно, понятийные категории лингводидактики отражают основную ее идею.

Исходным положением лингводидактики является понимание языка не как «вещи-в-себе», а как явления, которое может служить определенным дидактическим целям. Система понятий, которая характерна для той или иной науки, отличается определенной структурой, интересующую ее материю. Структура понятийного аппарата лингводидактики отличается следующей взаимозависимостью содержащихся в ней понятий. Так, из понятия о языке как средстве обучения (инструментальности) вытекает понятие коммуникативной и дидактической функциональности. К нему примыкают понятия иллюстрируемости, демонстрируемости языковых явлений, элементов и т. д. Из понятия о языке как предмете (объектности) вытекают понятия коммуникативности, проблемности языковых явлений. Эти понятия, со своей стороны, содержат в себе такие категории языка, как неродственность, неиллюстрируемость, недемонстрируемость явлений языка. Эти и другие понятийные категории представляют собой определенное знание о языке. При этом нужно иметь в виду, что понятие, содержащееся в слове, – это результат познания действительности. Иллюстрируемость, демонстрируемость и т. д. представляют собой понятия, которые связаны с чувственным опытом – лингвопсихологической категорией.

К понятиям, не связанным с чувственным опытом, относятся общая частотность, тематическая частотность, условная

частотность языковых явлений, а также фактор дидактической функциональности. Идея дидактического значения языковых явлений представляет собой одну из основных идей лингводидактики. Она является совокупностью понятий о языковых явлениях как дидактических факторах учебного процесса и в то же время источником методов их изучения. Основываясь на этой идее в будущем, вероятно, можно прийти к раскрытию некоторых новых понятийных категорий, а значит, к появлению новых терминов. Возможно также дальнейшее развитие теории лингводидактики. Законы, которые действуют в языке и в учебном процессе при обучении языку, представляют собой основные законы лингводидактики. При этом под законами, действующими в учебном процессе, имеются в виду прежде всего те, которые относятся к самому процессу усвоения языка (они важны для методики как науки) и связаны со структурой микроязыка и дидактической речи и с их функционированием в учебном процессе. Исходя из этого можно выделить следующие законы лингводидактики.

1. Диахронный аспект изучения языка имеет свой смысл потому, что он способствует его изучению в синхронном срезе в учебных целях. Диахрония, как известно, есть функция синхронии.

2. Закон взаимозависимости частного от общего в микроязыке учебника основывается на том, что частное в языке проявляется наиболее полно лишь в целостной его структуре. При этом его контекст влияет на понимание частных явлений языка, их особенностей и функций и наоборот.

3. Интерференция родного языка в учебной речи учащихся обычно прямо пропорциональна степени родственности / неродственности изучаемого языка и родного языка учащихся.

4. Языковая форма является функцией языкового содержания. Успех в учебном процессе, как правило, прямо пропор-

ционален соответствию содержания языковой форме, с точки зрения языкового содержания обучения.

Таким образом, учитывая при построении микроязыка учебника действия изложенных закономерностей, можно достичь высокого, качественного уровня учебного процесса. Значение теории лингводидактической значимости языковых явлений заключается в том, что она представляет собой методологическую концепцию дидактических, языковых и лингвистических, т.е. лингводидактических, основ методики изучения языка в целях оптимизации процесса обучения ему. Здесь имеется в виду прежде всего практика создания учебника, которая реализуется по-разному в зависимости, например, от речевой среды, цели, задач, срока обучения, специфики иностранной аудитории, в которой усваивается иностранный язык.

<...> Теоретическую основу лингводидактики представляют следующие ее элементы.

1. Свой аспект изучения языка, отличающийся от аспектов, свойственных пограничным дисциплинам, общим объектом которых является язык.

2. Своя предыстория: лингводидактика отпочковалась из методики обучения языкам, с одной стороны, и общей лингвистики – с другой.

3. Философская теоретическая (общеметодологическая) основа изучения иностранного языка в учебных целях – выявление действия общих принципов теории познания в методологических принципах лингводидактики.

4. Методологическая частно-научная основа лингводидактики – система свойственных ей принципов познания, отражающихся в познавательных принципах ее ведущей теории – теории дидактической значимости языковых явлений.

5. Логическая структура лингводидактики – законы, основания, основные понятия, теория, идеи (основные и вытекающие из нее).

6. Терминология лингводидактики вытекает из выделения ее онтологии, принципов сопоставительного описания русского и родного языков учащегося. В ходе изучения языка в дидактическом плане используются свои понятийные категории, нашедшие отражение в лингводидактической терминологии, которая отражает ее онтологию.

Теоретико-практическую основу лингводидактики представляют следующие ее элементы.

1. Научно-исследовательский аспект изучения языка как учебного предмета. Он отличается от теоретического аспекта изучения языка как семиотической системы, не имеющей дидактических целей, а также от его изучения в рамках методики, непосредственно предшествующего учебному процессу, имеющему конкретные дидактические цели и в ходе его.

2. Теоретико-практический характер основных принципов лингводидактики – идея дидактической значимости языковых явлений, заключающаяся в том, что к языку как семиотической системе относятся как к предмету и в то же время как к средству обучения.

3. Принципы и методы сопоставительного описания дидактически значимых явлений иностранного и родного языков. Разница между теоретико- и лингводидактическим сопоставлением для классификации не только лингвистических явлений изучаемого языка, но и непосредственно дидактических свойств – заключается в степени их коммуникативной проблемности и функциональности и далее – дидактической проблемности и функциональности.

4. Методы изучения и структурирования микроязыка учебника и дидактической речи: выявление дидактических свойств языковых явлений, факторов дидактической проблемности и функциональности; выявление соотношения этих факторов, анализ микроязыка учебника и дидактической речи.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Какое определение лингводидактики дает В.М. Шаклеин? Прокомментируйте его и сравните с определениями других авторов.
2. Каковы отношения между лингводидактикой и другими взаимосвязанными с ней дисциплинами?
3. Что, в понимании В.М. Шаклеина, является основанием лингводидактики?
4. Опишите структуру понятийного аппарата лингводидактики в трактовке В. М. Шаклеина.
5. Перечислите сформулированные В.М. Шаклеиным законы лингводидактики и прокомментируйте их.
6. Каковы элементы теоретической основы лингводидактики?
7. Охарактеризуйте теоретико-практическую основу лингводидактики.
8. Дайте оценку концепции лингводидактики, предложенной В.М. Шаклеиным.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. – 2013. – № 1. – С. 22.

<...> Антропоцентричность проявляется, прежде всего, в принятии современными методистами антропоцентрической парадигмы научных исследований [3], потребовавшей «разворота» научного поиска в сторону способности человека к неродному языку, его общих и ключевых компетентностей как конституирующих личностных характеристик. В контексте

данной парадигмы личность каждого, кто включен в образовательную деятельность в сфере иностранного языка (ИЯ), становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей иноязычного образования. Именно личность, находящаяся в измерении, по меньшей мере, двух лингвокультур, признается в современной лингводидактике как ценность [6; 14], при этом особую значимость приобретают такие категории, как: личностный опыт, эмоции, мнения, чувства. Это дает основание увязывать иноязычное образование не только с «присвоением» обучающимся определенной совокупности иноязычных знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов. В этом и состоит основная цель иноязычного образования на современном этапе его развития [4].

Антропоцентрическая парадигма лингводидактических и методических исследований самым естественным образом раздвинула границы исследовательского «поля» МОИЯ и привела к развороту научного поиска в сторону языковой личности субъектов учебной деятельности [8], а применительно к обучению иностранным языкам – вторичной/ бикультурной языковой личности [16]. При этом личность выступает как продукт, и как носитель конкретной лингвоэтнокультуры. Применительно к сущности иноязычного образования это означает, что обучающиеся в учебной ситуации должны проявлять свою собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер, а также им следует осознать, что они находятся в измерениях нескольких культур.

При этом, поскольку с позиции антропоцентрической парадигмы человек овладевает языком через осознание своей теоретической и практической деятельности на нем и с помощью него, в методике обучения иностранным языкам (МОИЯ)

выдвигаются новые смысловые составляющие методических теорий – концепций – подходов: «иноязычное образование не на всю жизнь, а через всю жизнь!», «учить не ИЯ, а с помощью ИЯ». Это имеет и вполне определенные методические «последствия», постулируемые как новые лингвообразовательные принципы. Например, актуализация познавательной, творческой и исследовательской деятельности обучающегося; перенос акцента с преподавательской деятельности на деятельность, связанную с изучением языка, овладением языком; редуцирование «симуляции» иноязычного общения в пользу «аутентичного общения на изучаемом языке»; решение разноплановых задач с помощью языка; активизация продуктивной деятельности учащихся с выходом в реальный социокультурный контекст и др.

<...> Основной пафос методических исследований должен быть нацелен на снятие противоречия между, с одной стороны, потребностью в научной рациональности и объективности и, с другой, – высоким уровнем человекоразмерности методического знания, обусловленного антропным принципом научного исследования, необходимостью применять в исследовании экстралингвистические данные, получаемые в ходе наблюдений за образовательным процессом, экспериментов и апробаций. Известно, что, будучи педагогической наукой, МОИЯ самым тесным образом связана с дидактикой. Последнюю определяют как общую «теорию обучения», исследующую закономерности обучения и организующую его деятельность как социального явления. Поэтому, поскольку методику интересует процесс обучения определенному учебному предмету (в нашем случае, ИЯ), ее нередко квалифицируют как частную дидактику. И с этим трудно не согласиться. Учебный предмет «иностранный язык» является лишь одним из элементов общей образовательной системы. Да и само обучение этому предмету понимается методистами, вслед за дидактами, как

специальным образом (институционально) организованный, планомерный и систематический процесс, в ходе которого в результате взаимодействия учащегося и учителя осуществляется усвоение и воспроизведение определенного опыта (в нашем случае лингвокультурного) в соответствии с заданной целью. Следовательно, с этой точки зрения можно заявить, что проблема «граничности» между дидактическими и методическими составляющими имеет несущественный характер, а целевые, содержательные и организационные параметры процесса обучения ИЯ следует всегда рассматривать сквозь призму общедидактических требований. Не случайно подобная близость дидактики и методики дает основание отдельным ученым рассматривать последнюю лишь как «процедурное оформление метода, способ и форму его реализации, набор и последовательность методических приемов» [12, с. 121].

При таком подходе очевидно, что методика не имеет своих исследовательских целей и не выясняет те или иные особенности образовательного процесса по ИЯ. Ее цель состоит лишь в том, чтобы организовать этот процесс, выбрать наиболее адекватные средства, методы и приемы обучения и воспитания, опираясь исключительно на общедидактические положения. Представляется, что с данной точкой зрения можно частично согласиться только в том случае, если трактовать методику как совокупность предписаний или рекомендаций для учителя/педагога относительно тех или иных разделов или аспектов учебной дисциплины «иностраный язык» (см. выше различные значения термина «методика»). В таком понимании методика призвана разработать систему обучающих действий (технология обучения), направленных на приобщение учащихся к содержанию обучения в конкретных учебных условиях.

Но мы говорим не о методике в так называемом «технологическом» значении. Речь идет о МОИЯ как науке, междис-

циплинарность которой, обусловленная сложностью и многоаспектностью ее объектно-предметной области, не дает основание ограничиваться исключительно общедидактическими положениями. Конечно, круг основных проблем, которыми занимается МОИЯ, имеет собственно дидактический характер, что, как уже отмечалось выше, вполне естественно, равно как и то, что цели, содержание, методы и способы обучения ИЯ формулируются в методике с учетом и в контексте, прежде всего, общедидактических требований.

Но нельзя не признать тот факт, что в МОИЯ есть собственный исследовательский объект, а именно некое социальное явление, овладение которым учащимся происходит независимо от знания законов этого феномена или при очень ограниченном объеме этих знаний (Л. В. Щерба). Это социальное явление есть собственно язык, который является для обучающихся неродным. Как известно, сегодня этот феномен, в силу того, что изменился «образ» языка, и в философии языка, и в собственно лингвистической науке, трактуется расширительно. Следовательно, ИЯ как объект преподавания и изучения – это не просто средство общения и уж тем более не системные языковые феномены. Этот объект (иначе говоря, лингвокультура) есть нечто большее, выходящее и на отношение человека к языку, и на проблемы его приобщения к иной лингвокультуре во всем многообразии ее проявления, в том числе на уровне эмпатии, смыслов фундаментальных мировоззренческих понятий, идей, концептов, отражающих ориентационные и экзистенциальные потребности носителей конкретного языка той или иной эпохи. Отсюда очевидна и специфика опыта, приобретаемого учащимся в ходе освоения неродного для него языка. Этот опыт, который можно назвать лингвокультурным, составляют речевые иноязычные навыки и умения, когнитивные и социокультурные знания, ценности,

личностные качества, способности и готовности, приобретаемые обучающимся на основе осознания своего родного языка и родной культуры. Подобная сложность объекта исследования, преподавания и изучения позволяет МОИЯ «отмежеваться» от других методик.

<...> Принимая определенную условность аспектного разделения методики, остановимся на анализе следующих составляющих: МОИЯ как специфическая деятельность и МОИЯ как система знаний. МОИЯ как специфическая деятельность есть, по сути, система познавательных действий, направленная на производство и систематизацию достоверных знаний об образовании в области ИЯ, а именно: о структуре, принципах, формах, истории этого знания и методах его получения. Таким образом, методическое **знание** является основным объектом и результатом познания в МОИЯ.

При этом научное познание, содержание и последовательность познавательных действий протекают в образовательном дискурсе всегда на двух уровнях: теоретическом и эмпирическом. На теоретическом уровне методического познания важнейшими методами исследования являются абстрагирование и идеализация, позволяющие ученому отвлечься от множества факторов, оказывающих влияние на реальный и весьма сложный процесс преподавания и изучения ИЯ, и сформулировать методические понятия, обосновать концепции (модели) обучения, а также методические подходы к обучению ИЯ. Иными словами, результатом научных изысканий методистов являются сформулированные теоретические постулаты и теоретические конструкции, которые, как правило, проверяются на практике, а также подтверждаются практикой обучения. На эмпирическом уровне, где в качестве аналитического инструментария используются такие методы, как наблюдение и эксперимент, создается основа для первичного теоретического осмысления тех или иных мето-

дических феноменов, когда определенные представления, сведения, информация, имеющие особую значимость для образовательного пространства, добываются в непосредственном взаимодействии с реальностью и с учетом выявленных объективных закономерностей. Следовательно, такое соотношение методического знания и опыта дает основание квалифицировать МОИЯ как теоретико-прикладную науку, т. е. как специализированную область методического знания, объединяющую в себе данные научной (теоретической) рефлексии и анализа практики обучения языкам в различных учебных условиях

Однако независимо от того, на каком уровне происходит анализ и обобщение методического знания, специфическая деятельность методического познания направлена на реализацию трех основных функций МОИЯ как науки. Первая функция связана с анализом, классификацией и систематизацией методических понятий и категорий, сопряженных со сферой иноязычного образования, и приведением их в логическую взаимосвязь, а в конечном итоге, в систему, теорию. Вторая функция методики как науки состоит в интерпретации, объяснении и понимании конкретных фактов реальной образовательной практики по предмету в контексте принятой в каждый исторический период концепции обучения ИЯ. И, наконец, третья функция – прогнозирование будущего методической системы по ИЯ, определение горизонтов ее ближайшего и перспективного развития. МОИЯ как система знаний, т. е. как концептуально взаимосвязанная, целостная и логичная в содержательном отношении система научных представлений об обучении ИЯ и иноязычном образовании, раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства, присущие иноязычному образованию как системе, процессу, результату, ценности и обучению ИЯ как основному пути получения этого образования.

Из философии известно, что любая система научных знаний выстраивается на трех уровнях: метатеоретическом, теоретическом и эмпирическом [9, с. 31]. Так, на метатеоретическом уровне методического знания речь идет, прежде всего, о складывающейся в определенный исторический период развития методики научной картине исследуемой реальности. Отметим также, что развитие МОИЯ как науки есть путь методического познания и смены типов научных картин образовательной реальности, связанной с преподаванием и изучением ИЯ. На метатеоретическом уровне важными являются принятые в профессиональном сообществе идеалы и нормы научного исследования, а также философские основания науки. Для МОИЯ в качестве ее методологического основания, помимо философии образования, служит, безусловно, философия языка. Этот факт сближает методическую науку с лингвистикой, психолингвистикой, методикой обучения родному языку.

<...> На втором, теоретическом, уровне обосновываются понятия, категории, законы, принципы, гипотезы теории, т. е. те структурные элементы, из которых складывается научное методическое знание. Именно теория является наиболее развитой и совершенной формой организации знаний, получаемых в результате исследования обучения ИЯ и иноязычного образования. Она выстраивает методическое знание в виде связной логической системы научных методических понятий, способов и средств методического научного познания. «Теория «по определению» представляет собой концептуальную систему, содержащую обобщенные положения (принципы, постулаты, аксиомы), абстрактные конструкты, понятия и законы, которые репрезентируют исследуемый объект в виде структурированной совокупности элементов и их корреляций. Можно сказать, что на теоретическом уровне методика определяет «должное», т. е. те основные категории, которые составляют категориально-поня-

тийный каркас идеальной (проектируемой) методической системы, концепции иноязычного образования, научной теории.

Что касается эмпирического уровня теоретических знаний, то он складывается из данных наблюдений, в том числе и в ходе эксперимента и опытного обучения, а также из тех научных фактов, которые выводятся в процессе сопоставления этих эмпирических данных с общими теоретическими положениями и абстрактными конструктами, обоснованными на теоретическом уровне. Подобный информационный обмен служит основанием проверки эмпирическим путем научной достоверности теоретических результатов и, одновременно, дает возможность обобщить эмпирические знания на более высоком уровне, соотнести их с методической теорией в целом. Следовательно, здесь возможны два сценария развития этого информационного обмена. Первый предполагает проведение эмпирического наблюдения за процессом преподавания и изучения ИЯ. Это важно для накопления эмпирического опыта и получения информации, позволяющей теоретически осмыслить те или иные методические феномены. Второй путь связан с проверкой на практике рабочих гипотез, выдвинутых в ходе научных (теоретических) изысканий ученых-методистов и лингводидактов (эксперимент, опытное обучение, внедрение).

Следствием развития науки за счет дифференциации является также, например, выделение в настоящее время лингводидактики и методики или теории и методики обучения [2; 5], методики как теории и как технологии обучения и развития [7], методики и технологии иноязычного образования [11]. Все это свидетельствует о том, что МОИЯ – развивающаяся система знания, не заканчивающаяся ни на одном этапе своего развития достижением окончательной и всеобъемлющей картины процесса овладения человеком/обучения человека неродным для него языком/неродному языку.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – М. : Титул, 2010. – С. 20–29.
2. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2–11.
3. Гальскова Н. Д. Проблемы современного иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 2–9.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. : Академия. – 336 с.
5. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
6. Горлова Н. А. Тенденции развития методики обучения иностранным языкам : учебное пособие. – М. : МГПУ, 2010. – 212 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
8. Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учеб. пособие. – Минск: Современная школа, 2006. – 320 с.
9. Микешина Л. А. Философия науки. – М. : Издательский дом Международного университета в Москве, 2006. – 440 с.
10. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 543 с.
- 11 Тарева Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова. – М. : ТЕЗАУРУС, 2011. – С. 231–245.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Каково место понятия «личность» в современной лингводидактике?

2. Каково влияние идей антропоцентризма на развитие лингводидактических и методических исследований?

3. Где находится граница между дидактическими и методическими аспектами обучения иностранному языку?

4. Назовите уровни методического познания и охарактеризуйте их.

Что является объектом исследования методики обучения иностранным языкам?

5. Какие основные функции выполняет методика обучения иностранным языкам как наука?

6. Опишите уровни методического знания.

7. Выявите различие между лингводидактикой и методикой обучения иностранным языкам.

Гальскова Н. Д. Методика обучения иностранным языкам как наука: взгляд современника // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 6–12.

<...> формируемые методикой знания относятся к гуманитарной области познания и, следовательно, они обусловлены «исторически изменчивым и противоречивым социокультурным контекстом», созданным человеком [5, С. 206].

<...> Поскольку любой социокультурный контекст весьма подвижен и изменчив, а процесс познания <...> динамичен и беспределен, очевидна необходимость <...> обращения к проблеме осмысления научного статуса методики, ее особенностей, накопленных <...> традицией и опытом, а также перспектив развития.

<...> в недрах методики наблюдаются два диаметрально противоположных и одновременно взаимосвязанных процесса: интеграции и дифференциации, которые свидетельствуют о ее развивающемся потенциале.

Расширение круга исследуемых методикой объектов можно продемонстрировать <...> последовательно развивающейся цепочкой понятий, определяющих целевые и содержательные императивы в разные исторические эпохи и выступающих в роли своеобразных реперных точек качества практического владения иностранным языком: язык – языковой навык – речевой навык – речевое умение – коммуникативное умение (умение общаться) – компетенция (способность и готовность к общению) – языковая личность. В представленной динамике понятий усматривается стремление науки не только выйти за узкие рамки исключительно организационно-технологических проблем («научения») в область обоснования закономерностей приобщения человека к неродному для него языку, но и повысить степень доказательности своего методического знания

Сложность <методических объектов> объясняется тем, что в этих объектах переплетаются, с одной стороны, объективные закономерности общественного развития и ранее накопленный объем научного знания в методической области и сопряженных с нею науках, а с другой – ценностно смысловые взаимосвязи <...> также индивидуальные интересы, мотивы, потребности и возможности конкретного человека. <...> Е.И. Пассов определил методику как «многообъектную» науку [8, с. 234]. Именно этот факт наделяет ее междисциплинарным характером. <...> Опора на результаты во многих областях знаний и синтез знаний различных областей делают ее сегодня лингвосоциокогнитивной научно-методической отраслью, имеющей ярко выраженный метапредметный признак [6, с.

75]. Интегрирующие свойства методики объясняют протекающие в ее недрах внутренние процессы интеграции, вызванные ее направленностью на «преобразование» в свои теории, концепции, методические подходы, ученые программы и учебные пособия и, в конце концов, в реальный образовательный процесс. <...>

Процесс внутренней дифференциации стимулирует появление в методической области как новых научных направлений, так и разных методических теорий <...>. Многоаспектность и многофакторность интересующих методику объектов порождают множественность научных отраслей, например, экспериментальная методика, методику использования технических средств обучения и др., а также методических теорий, например, теория учебника, теория раннего обучения иностранному языку и др. <...>

Что касается неоднозначности исследуемых методикой объектов, то она объясняется тем, что получаемое в результате научно-методическое знание содержит в себе в большей степени «рукотворную» [8, с. 527] составляющую. Как следствие – встречающиеся <...> неоднозначность, неконкретность и даже разномыслие в трактовках <...> методического феномена. Именно поэтому методике как науке <...> свойственны такие общегуманитарные особенности, как «плюрализм и диалогичность», «рефлексивный и эмоционально-выразительный характер» научного дискурса, «использование всех лингвистических и семиотических средств при изложении, обосновании и оценки концепций» [5, с. 206].

Это обстоятельство создает серьезные проблемы в определении истинности <...> продуцируемого методикой научно-методического знания и объясняет широкое использование в методической области так называемых интерпретационных методов объяснения научных фактов. <...>

Диалогическая форма развития научно-методического знания обусловлена диалогической природой социальности и культуры, а также тем, что сам диалог – это <...> «первичная и фундаментальная основа, на которой возникает рефлексия, общение, информирование <...> коммуникация» [1, с. 342].

<...> методика всегда стремилась <...> обосновывать свои теоретические постулаты и теоретические конструкты в непосредственном взаимодействии с реальностью и с учетом выявленных объективных закономерностей развития и функционирования образовательной практики. Это дает основание утверждать, что методика есть теоретико-прикладная наука, а содержание научно-методического познания как специфической ее научной деятельности составляют анализ, классификация и систематизация методических понятий и категорий (знаний), сопряженных с лингвообразовательной сферой, а также интерпретация, объяснение и понимание конкретных фактов (знаний) реальной образовательной практики в контексте принятой в каждый исторический период методической и лингвообразовательной концепции. <...> Практика выступает основным и <...> единственным мерилем обоснованности методических закономерностей <...>.

<...> путь становления и развития методики как науки – это путь накопления ею эмпирического и когнитивного багажа знаний как научно-методической основы этой научной отрасли, а развитие данной науки – это путь методического познания и смены типов научных картин, охватывающих всю совокупность целостного, системного научно-теоретического знания об обучении иностранным языкам и языковом образовании на определенном этапе исторического развития науки и образовательной реальности.

Список литературы

1. Бучило Н. Ф., Исаев И. А. История и философия науки. – М. : Проспект, 2012. – 432 с.

5. Лебедев С. А. Философия науки: учеб. пособие для магистров. – М. : Юрайт, 2013. – 288 с.

6. Малев А. В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2015. – 45 с.

8. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1. – Елец : Типография, 2010. – 543 с.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. К какой области познания относится методика?
2. Дайте определения основных понятий методики обучения иностранным языкам.
3. Определите, какое влияние социокультурный контекст оказывает на развитие методики обучения иностранным языкам?
4. Какие процессы влияют на развитие методического знания?
5. В чем заключается сложность объекта методического познания?
6. Почему методика называется «многообъектной» наукой?
7. В чем заключаются интегрирующие свойства методики?
8. В чем состоит влияние процесса внутренней дифференциации на методическое знание?
9. В чем заключается неоднозначность объектов методического исследования?

Гальскова Н. Д. Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2021. – Вып. 1 (838). – С. 28–38.

Лингводидактика – относительно молодая наука. Этим, по всей видимости, объясняется неоднозначное отношение к ней со стороны профессионалов. При этом, как известно, диа-

пазон имеющихся позиций по отношению к лингводидактике чрезвычайно широк: от полного отрицания [Пассов, 2010] или принятия нового термина в качестве названия методики обучения иностранным языкам как науки [Миньяр-Белоручев, 1996] до признания в качестве самостоятельной научной отрасли [Гальскова, 1997]. <...>

Этапы становления и развития лингводидактики

Несмотря на относительную молодость лингводидактики как науки, в ее историческом развитии выделим следующие три этапа:

1) предысторический этап (первая половина прошлого века – вплоть до 60-х гг. прошлого столетия);

2) этап возникновения и институциализации (с конца 70-х г. г. XX в. до нулевых годов нынешнего столетия включительно);

3) этап устойчивого развития (конец нулевых годов XXI в. до настоящего времени). <...>

Предысторический этап

Данный этап получил достаточное освещение в методической литературе [Миролюбов, 2002]. Он, охватывая относительно большой период времени, направлен на накопление методического знания, которое составило научную базу для зарождения лингводидактики или теории обучения иностранным языкам. Интенсивный поиск методистами веских аргументов против исключительно прикладного характера методики (неважно, идет ли речь о лингвистике, или общем языкознании, или психологии) завершился к 60-м г. г. прошлого столетия общим ее признанием в качестве самостоятельной педагогической науки. <...>

<...> Серьезным достижением предысторического этапа явилось осмысление важности решения теоретических вопросов обучения иностранным языкам. Это, в частности, нашло свое отражение в том, что во всех учебных пособиях по общей

и частной методике середины прошлого века, как правило, эксплицитно представляются теоретические основы обучения языку, связанные с описанием объектно-предметной области данной науки, ее связей с базовыми и смежными дисциплинами, методов исследования, включая эксперимент с использованием математических методов, целей, принципов и содержания обучения иностранным языкам и др.

Этап возникновения и институционализации

Вторая историческая фаза развития лингводидактики зародилась в контексте возрастающих социальной потребности в массовых иноязычных компетенциях и, как следствие, значимости методических проблем в обществе и системообразования. В этот период новый термин «лингводидактика» вошел в профессиональный тезаурус специалистов в области обучения иностранным языкам <...>. Заметим, что именно вторая фаза демонстрирует ярко выраженную тенденцию методической науки (или общей методики) к повышению уровня теоретического осмысления закономерностей приобщения человека к неродным языкам и иным культурам. И это неслучайно. Во-первых, профессиональное сообщество было нацелено на поиск общепризнанного понимания способности к овладению человеком неродным языком в учебные условия, и, во-вторых, в области методических изысканий возросла роль личностного и социокогнитивного факторов. Это, в свою очередь, потребовало многофакторного анализа как внешнего (интерсубъектного, межличностного) «пространства» приобщения человека в учебных условиях к новому для него языку, так и внутренних (интрасубъектных, внутрисубъектных, глубоко личностных и когнитивных) механизмов овладения им этим языком в учебных ситуациях в отрыве от естественного контекста бытования этого языка.

Подобная смена доминант в лингвообразовательной области уже в середине 1980-х г. г. повлекла за собой неизбежные

трансформации как в отечественной языковой образовательной политике, так и в самой методике как науке, которая в орбиту своих интересов стала активно вовлекать такие взаимосвязанные категории, как язык, социум, общение, личность, с одной стороны, а с другой – языковое (лингвистическое) образование, обучение языку, изучение языка. Неслучайно И. И. Халеева, которая, кстати, одной из первых заявила о лингводидактике как теории обучения иностранным языкам, пишет о том, что данная наука призвана обосновывать «содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [Халеева 1989, с. 199]. <...> В концепции И. И. Халеевой и ее единомышленников-преподавателей Московского государственного лингвистического университета (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, О. Л. Каменская, Н. Ф. Коряковцева, Н. Н. Нечаев, Г. М. Фролова и др.) лингводидактика и методика не противопоставляются друг другу. Напротив, обладая определенной автономностью, они образуют органическую целостность, требующую интегративного подхода к анализу лингвообразовательного процесса и процесса обучения иностранным языкам. Заметим, что в подобной трактовке обеих наук и их взаимосвязей звучит весьма смелое для того времени утверждение, во-первых, о равноуровневом характере научно-методического познания (лингводидактическом и методическом или организационно-технологическом) и, во-вторых, о комплексности самой методики как науки:

методическая наука = лингводидактика / теория обучения +
+ методика / технология обучения.

<...> Но к концу прошлого века методика стали интересоваться новыми исследовательскими объектами, а именно – закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства такого феномена, как лингвистическое образование, методология языкового образования, научные основания методики и др. Отсюда и возникшая новая потребность в проведении межпредметных исследований, осуществляемых не только на эмпирическом и теоретическом, но и метатеоретическом уровнях научно-методического познания. Последнее и стало прерогативой лингводидактики, которая, по определению И. И. Халеевой, должна выступать в качестве «методологической основы для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений ... с помощью системы соответствующих упражнений» [Халеева 1989, с. 199]. Более высокого уровня теоретического осмысления и многофакторного полипредметного анализа потребовали также и такие новые исследовательские объекты методики, как: способность и готовность человека к овладению языком как средством реального межличностного и межкультурного общения, язык как объект изучения/преподавания в различных учебных условиях и механизмы его «присвоения» и использования человеком не только как средства общения, но и познания. В этих целях лингводидактика стала привлекать более широкий спектр результатов из разных сопряженных с ней наук и «вступать» с ними «в контакт», создавая реальные возможности для возникновения в последующем даже новых научных направлений (например, компьютерная лингводидактика, профессиональная лингводидактика и др.).

<...> Новое понимание методической науки, выработанное в результате научного консенсуса, и роли устанавливаемых ею теоретических закономерностей, призванных, «трансформируясь» в реальные методические системы, важными элемен-

тами которых являются учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию образовательного процесса по иностранным языкам, позволить методике или технологии обучения обосновывать и апробировать различные подходы/пути/ способы/ средства «научения» обучающихся неродным для них языку и культуре, получило свое обобщенное описание в работе «Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика», выполненной на кафедре лингводидактики МГЛУ [Гальскова, Гез, 2004]. В ней лингводидактика, завершая свой второй исторический этап, представлена как наука, ответственная за 1) определение философских оснований методической науки; 2) формирование научной картины лингвообразовательной реальности; 3) развитие самой методической науки в совокупности ее составляющих научных областей; 4) обоснование закономерностей лингвообразования обучающегося в ходе его «приобщения» (преподавания /изучения) к новому для него лингвокультурному опыту.

Этап устойчивого развития

На данном этапе наблюдается укрепление лингводидактикой своей позиции как теории обучения иностранным языкам, как автономной научной отрасли методической науки, которая тесно взаимосвязана с технологией (методикой) обучения иностранному языку и реальной практикой его преподавания. Необходимо отметить, что после «революционных» волнений предыдущей стадии на третьем этапе лингводидактика переживает период своего «нормального» (по Т. Куну) развития, что дает ей возможность, находясь в спокойном состоянии, упорядочить свой категориально-понятийный аппарат, уточнить предметно-объектную область и исследовательские границы, смыслы, нормы и ценности, механизмы взаимосвязей с технологией обучения иностранным языкам и образовательной реальностью. На

данном этапе наблюдается пристальное внимание методистов к вопросам философских оснований методической науки, что стимулировало зарождение в недрах этой науки нового направления (правда, у разных авторов оно называется по-разному: у Е. И. Пассова – это философия иноязычного образования, у В. В. Сафоновой – теория поликультурного коммуникативного образования, у Н. Д. Гальсковой – теория лингвокультурного образования), которое в полной мере подтверждает справедливость высказанной в предыдущую фазу идеи о методологической «нагруженности» лингводидактики или теории обучения иностранным языкам.

В понятийный аппарат науки всё более активно включается личностно значимая терминология: языковая личность, (вторичное) языковое сознание, (вторичное) когнитивное сознание, уникальность, духовность. Это дает возможность «конструировать» образовательную модель и систему обучения иностранным языкам с ярко выраженным не только коммуникативным и межкультурным, но и ценностно-ориентированным, продуктивным и диалоговым характером <...>. Оценивая современное состояние лингводидактики в целом, можно с уверенностью сказать, что сегодня она обладает широким фондом системных научно-методических знаний, из которых складывается общая научная картина «лингводидактического мира». Основными исследовательскими объектами этого «мира» выступают наблюдаемые в лингвообразовательной реальности процессы и явления, в каждом из которых можно выделить два взаимосвязанных и взаимообусловленных полюса: социальный (объективный) и личностный (субъективный). Первый складывается из двух составляющих: 1) объективных закономерностей общественного развития, ценностно-смысловых взаимосвязей в обществе и образовании, социального заказа по отношению к уровню и качеству языковой подготовки граждан

общества на конкретном этапе его (общества) развития; 2) уровня развития и всей предшествующей истории как методической науки, так и сопряженных с нею наук. На втором полюсе находятся индивидуальные интересы, потребности, возможности всех субъектов лингвообразовательного процесса. Таким образом, объектную область современной лингводидактики отличают такие специфические черты, как многоаспектность, и в ее предметную область входят прогнозирование, проектирование, моделирование и оценка лингвообразования как системы, результата, процесса и ценности.

Многоаспектность и сложность исследовательского объекта лингводидактики и широта предметного ее исследовательского пространства делают неизбежным обращение этой науки к множеству новых вопросов, решить которые не под силу одной методике (технологии обучения), которая, как известно, исследует собственно процесс преподавания и изучения языка в ходе взаимодействия всех его участников друг с другом и с языком как объектом обучения и средства познания. <...>

Проведенный анализ показывает, что современная лингводидактика являет собой результат общего методологического сдвига в науке вообще и методической в частности, возникновения инновационных идей о природе и структуре научно-методического знания, комплексной структуре науки и разных уровней научно-методического познания, а также сложного и эволюционного по своему характеру процесса накопления когнитивного багажа научно-методического знания о лингвообразовательной реальности. Данные знания составляют систему, которая адекватна как историческому этапу общественного развития, так и развитию методической науки в целом и сопряженных с ней научных дисциплин и воплощаются в конкретных методических концепциях, подходах, образовательных моделях и технологиях, реализуемых с той или иной долей

успеха в образовательной практике. Лингводидактика, являясь педагогической научной отраслью и представляя собой определенный результат процесса научно-методического познания, не только опирается на накопленный ранее как в методике обучения иностранным языкам, так и в базовой (философия) и сопряженных с методикой научных областях (психологии, педагогики, лингвистике и др.) эмпирический и теоретический опыт, но и развивает его за счет усиления междисциплинарного и комплексного потенциала своих исследований.

Список литературы

Гальскова Н. Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 12–15, 44.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.- С. 2–5, 36.

Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. : СТУПЕНИ; ИНФРА-М, 2002.

Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования // Кн. 1. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010.

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М. : Высшая школа, 1989.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Назовите три этапа развития лингводидактики.
2. В чем заключаются достижения предысторического этапа развития лингводидактики?
3. Охарактеризуйте этап возникновения и институционализации в развитии лингводидактики.
4. Определите вклад И. И. Халеевой в разработку концепции лингводидактики.

5. Назовите основные тенденции развития лингводидактики на этапе устойчивого развития.

6. Охарактеризуйте объект и предмет современной лингводидактики.

1.2 Теория вторичной языковой личности

Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность. 7-е изд. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.*

<...> выход на проблематику языковой личности осуществляется в рамках дисциплин, относящихся к периферии науки о языке, – в лингводидактике и методике преподавания языков. В этом смысле лингвистика отстает от других наук общественно-гуманитарного цикла, которые более решительно обращаются к человеку, более пристально вглядываются в интересы отдельной личности, более существенное значение придают психологическому фактору в развитии различных областей и периодов общественной жизни.

<...> Лингводидактика и методика преподавания языка всегда опирались прежде всего и главным образом на господствующий в данный период «образ языка» в лингвистике и соответственно строили модели обучения. В этом исключительном «доверии» прикладных и смежных дисциплин к образу языка проявляется общая и вполне естественная закономерность, определяющая нормальные, стереотипные пути «внедрения» результатов фундаментальных, теоретических исследований в практические разработки. Аналогично обстоит дело,

например, с машинным переводом (МП). Есть соответствующие уровневой структуре языка: синтаксический МП, лексический МП и то, что я называю «прецедентный» (т. е. собственно текстовый), которые различаются известными трансформациями в образе языка, положенного в основу принципов каждого из них. Однако нет пока того, что можно было бы назвать смысловым переводом, поскольку его построение требует выхода за пределы доминирующего сейчас системно-структурного образа языка и должно искать опору в закономерностях оперирования интеллектом системой знаний о мире. Так и модели обучения языку: до тех пор, пока они ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку. Как невозможно в отрыве от искусственного интеллекта создать вполне удовлетворительный машинный перевод, так невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и ее интеллекта, создать эффективную модель обучения языку.

<...> в лингводидактике накоплены значительные данные, обобщен обширный опыт преподавания языка и языков, которые позволяют говорить по крайней мере о трех путях, трех способах представления языковой личности, на которую ориентированы лингводидактические описания языка. Один из них исходит из охарактеризованной выше трехуровневой организации (состоящей из вербально-семантического, или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного, и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных

ролей; наконец, третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве а) данных об уровневой структуре языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степеней овладения языком.

Перейдем к более детальному рассмотрению этих представлений, отметив попутно, что из трех перечисленных лишь последнее является объектом специальной достаточно последовательной разработки, тогда как два других для целостной своей характеристики требуют реконструкции из рассыпанных в разных работах фрагментов, определенной достройки и синтеза. Что касается развиваемого в этой работе трехуровневого представления модели языковой личности, то оно поддерживается довольно широко распространенными идеями о трехуровневости процессов восприятия и понимания, которые оказываются тем самым конгруэнтными самому устройству языковой личности. Так, соответственно намечаемым нами мотивационному, тезаурусному и вербально-семантическому уровням языковой личности в схеме смыслового восприятия выделяют побуждающий, формирующий и реализующий уровни.

<...> Возвращаясь к структуре языковой личности, необходимо отметить, что в нашем представлении на каждом из трех уровней она складывается изоморфно из специфических типовых элементов – а) единиц соответствующего уровня, б) отношений между ними и в) стереотипных их объединений, особых, свойственных каждому уровню комплексов.

<...> Так, на нулевом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которых суммируется единой «вербальной сетью» [44], а стереотипами являются наиболее ходо-

вые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа ехать на троллейбусе, пойти в кино, купить хлеба, выучить уроки, которые выступают как своеобразные «паттерны» (patterns) и клише.

На лингво-когнитивном (тезаурусном) уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно-житейские) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами – подчинительно-координативного плана – тоже принципиально меняются и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, «присваивает именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражают тем самым «вечные», незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту. Когда устойчивость, стабильность той или иной связи подвергается сомнению, то возникает «проблема».

Из этой, хотя и самой общей характеристики двух низших уровней организации языковой личности становится, очевидно, понятным основание для сделанного ранее утверждения, что собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня, потому что

только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение – пусть и в нешироких пределах – одного понятия другому, допустимо придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей, в личностном тезаурусе не той идее, которая статистически наиболее часто претендует на данное место в стандартно-усредненном тезаурусе соответствующего социально-речевого коллектива, тезаурусе социально детерминированном, определяемом в целом господствующей в обществе идеологией.

Нулевой же уровень – слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) – принимается каждой языковой личностью как данность, и любые индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность. Индивидуальность, субъективность может проявить себя в способах иерархизации понятий, и то лишь частично, в способах их перестановок и противопоставлений при формулировке проблем, в способах их соединений при построении выводов, т. е. на субъектно-тезаурусном уровне.

Высший, мотивационный уровень устройства языковой личности более подвержен индивидуализации и потому, вероятно, менее ясен по своей структуре. Все же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех типов элементов – единиц, отношений и стереотипов. Понятно, что единицами здесь не могут быть семантические, языковоориентированные элементы – слова, не могут ими быть и гностически ориентированные строевые элементы тезауруса – концепты, понятия, дескрипторы. Ориентация единиц мотивационного уровня должна быть прагматической и потому здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях

личности. Было бы неправомерным назвать их только коммуникативными, поскольку в чистом виде таких потребностей не существует: необходимость высказаться, стремление воздействовать на реципиент письменным текстом, потребность в дополнительной аргументации, желание получить информацию (от коммуниканта или из текста) и т. п. личностные, так же как аналогичные и более масштабные общественные потребности, диктуются экстра-, прагмалингвистическими причинами. <...>

Список литературы

44. Ушакова Т. Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 4. – С. 149.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Что такое «языковая личность»?
2. Каковы уровни представления языковой личности? Охарактеризуйте каждый из них.
3. Каково место понятия «языковая личность» в понятийной системе лингводидактики?
4. Составьте глоссарий терминов лингводидактики, опираясь на данную статью.

Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3 – С. 59–63. – URL: www.science-education.ru/15-384

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая

личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [Гальскова, 2004, с. 65]. Мы придерживаемся модели вторичной языковой личности, разработанной И. И. Халеевой. В обобщённом виде вторичная (на основе освоения иностранного языка) языковая личность определяется как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [там же, с. 68]. Данная модель основывается на разработанной Ю. Н. Карауловым концепции языковой личности. Основные параметры характеристики и целостная структура языковой личности представлены Ю. Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность» [Караулов, 1987]. Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [Караулов, 1987, с. 104].

Ю. Н. Караулов выделяет три уровня в структурной модели языковой личности:

Первый уровень – вербально-семантический, единицами которого являются отдельные слова как единицы вербально-ассоциативной сети. Студенты овладевают структурно-системными связями изучаемого языка <...> в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных задач;

Второй уровень – лингвокогнитивный (тезаурусный), единицами которого являются понятия, идеи, концепты, скла-

дывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Стереотипам на этом уровне соответствуют устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими своё выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, крылатых выражениях и т. д., из всего многообразия которых языковая личность выбирает именно те, что соответствуют связям между понятиями в её тезаурусе;

Третий уровень – мотивационный (прагматический) уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов, 1987, с. 53].

Вслед за С. М. Андреевой (2003), С. Б. Мордас (2003) мы приходим к выводу, что трёхуровневое представление модели языковой личности Ю.Н. Караулова соотносится с трёхуровневым процессом речевой деятельности. Намечая вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни языковой личности, автор ставит их в параллель с выделенными этапами трёхфазовой модели речевой деятельности: побуждающим, формирующим и реализующим.

Понятие речевой деятельности трактуется нами в контексте теории А. Н. Леонтьева. «Речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [Зимняя, 2001, с. 51].

Существенными чертами деятельности являются: а) целенаправленность, наличие у этой деятельности определённого мотива и цели; б) структурность, определённая внутренняя организация деятельности, общая для всех её видов [Леонтьев, 1965, с. 11].

Всякая деятельность определяется *трёхфазностью*. В эту структуру входит побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) и исполнительная фазы.

1) этап семантического (смыслового) развёртывания – этап планирования, выбора темы, определения последовательности смысловых блоков и т.д. – побудительно-мотивационная фаза речевой деятельности. Источником речевой деятельности во всех её видах является коммуникативно-познавательная потребность. Эта потребность становится внутренним коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Тем самым, мотивационно-побудительная фаза деятельности, её мотив входят таким образом во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя её.

2) этап лексико-грамматического развёртывания – этап перехода от программы к грамматической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии со смысловым замыслом высказывания – ориентировочно-исследовательская фаза. Аналитико-синтетическая фаза деятельности предполагает выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. И в частности, можно полагать, что на этой фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это – фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности при помощи её средств и способов.

3) этап звукового развёртывания и реализации – исполнительная, реализующая фаза. Параллельно с реализацией программы идёт моторное программирование высказывания, за которым следует его реализация [Зимняя, 2001, с. 57–59].

Таким образом, «речевое действие предполагает постановку цели, планирование и осуществление плана, <...> определяет-

ся общей структурой деятельности и тем местом, которое оно занимает в деятельности вообще и по отношению к другим речевым действиям – в частности» [Леонтьев, 1974, с. 26].

В рамках концепции А.А. Леонтьева, «основным вопросом для обучения иностранному языку является <...> характер и способ подачи речевых моделей <...>. Для этой цели необходимо иметь разработанную модель «спонтанной» речевой деятельности» [Леонтьев, 2003, с. 148].

Описание модели вторичной языковой личности осуществляется, по мнению И. И. Халеевой, с учётом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания).

Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как **тезаурус II** формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира». Выделенные автором две сферы взаимосвязаны и одновременно автономны друг от друга. Взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус I формируется под воздействием тезауруса II. Носители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе II. Формирование тезауруса II – сложная задача, так как в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок [Гальскова, 2004, с. 69]. <...> (рисунок 1).

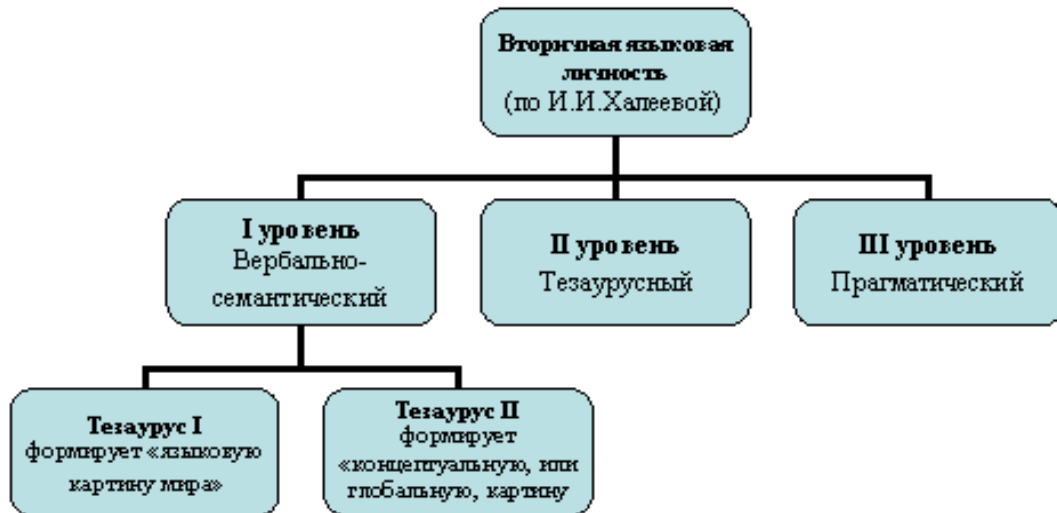


Рисунок 1

По мнению И. И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке активного участника межкультурной коммуникации, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. Понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее её содержанию место в картине мира.

Очевидно, что данная модель, базируясь на разработанной Ю. Н. Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна межкультурной коммуникации, способности человека к общению на межкультурном уровне.

<...> Иными словами, принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, а не разных языковых явлений. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Таким образом, в настоящее время большинство специалистов в области преподавания иностранных языков считают, что одной из важных задач при обучении является формирование вторичной языковой личности способной успешно осуществить социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Список литературы

1. Андреева С. М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной языковой личности» иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (подготовительный факультет) : дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. Ин. яз. высш. пед. учеб.заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

5. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.

7. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – 368с.

8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 536с.

9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М. : Слово/ Slovo, 2000. – 262 с.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Дайте определения языковой личности и вторичной языковой личности.
2. Что собой представляет структурная модель языковой личности Ю.Н. Караулова?
3. Как структурная модель языковой личности Ю.Н. Караулова коррелирует с трёхуровневым процессом речевой деятельности?
4. Опишите модель вторичной языковой личности, предложенную И.И. Халеевой.
5. Каково методологическое значение концепта вторичной языковой личности?

Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – Т. 7. – № 21-1. – С. 91–102.

Языковая личность стала объектом внимания лингводидактики и методики обучения иностранным языкам лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии лингвистических исследований. Лингвистика, как известно, всегда имела в качестве объекта исследования язык, который является одновременно и предметом обучения на занятиях по иностранному языку. Методика использовала и использует основные лингвистические понятия и закономерности и, прежде всего, данные сопоставительной лингвистики, ибо они определяют специфику объекта обучения. И только обращение в последние годы лингвистов к языковой личности как человеку, рассматриваемому с точки зрения его готовности/способности

к производству речевых поступков, потребовало пересмотреть методологические основы обучения иностранным языкам [1]. Обращение к проблеме языковой личности основано на теории антропоцентризма в гуманитарном знании в целом и антропологического подхода в языкознании в частности, рассматривающего концепт «языковая личность» в качестве основополагающего.

Основная идея антропоцентрического подхода в языкознании базируется на понимании, познании человека через познание языка. Ю. Н. Караулов формулирует этот тезис следующим образом: «Нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [2]. Концентрация внимания на теме человеческого фактора в языке свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике. <...>

Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории «языковая личность», проявляющейся не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства [3]. Таким образом, современные исследователи усматривают в термине «языковая личность» стержневое системообразующее филологическое понятие, которое на современном этапе оценивается как интегративное, послужившее началом формирования нового этапа в развитии языкознания – антропологической лингвистики.

Языковая личность – это та сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка. В лингвистике термин «языковая личность» в соотношении с обобщенным понятием «личность» рассматривается следующим образом: «Языковая личность <...> как вид полноценного представления личности

вмещает в себя и психологический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [4]. В качестве наиболее распространенных определений можно привести следующие:

– языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств;

– языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [5].

<...> Лингводидактика во все времена строилась с учетом достижений психологии и связывала процесс обучения со становлением и развитием личности. В отношении речевого развития ребенка Л. С. Выготский делает очень важное замечание: «Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, <...> далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие – все это отражает непосредственное влияние речи» [8]. В этом можно усмотреть позицию Л. С. Выготского о значительном влиянии речи (в том числе иноязычной) на развитие личности ребенка. «Овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, то есть на собеседника (коммуникативный аспект), и не только на образ мира, то есть на сознание (когнитивный аспект), но и на личность учащегося» [9]. Следовательно, продолжая мысль Л. С. Выготского о значимости речевого развития, в том числе на иностранном языке, можно говорить о том, что оно рассматривается как необходимое условие психического становления ребенка и формирования его личности в процессе усвоения иностранного языка.

<...> Речевое развитие на родном языке находится в тесной зависимости от овладения иностранным языком. Бесспорно возрастают познавательные, языковые, коммуникативные способности обучаемого, его родная речь становится богаче и правильно оформленной; отмечается развитие речевых способностей и психических функций, связанных с речевой деятельностью. Собственно речевая деятельность на иностранном языке способствует как интеллектуальному развитию обучаемого, так и личностному – посредством специально организованного и реализуемого общения. Прослеживается влияние иностранного языка на личность ребенка: имеет место установление произвольного общения (в контексте ситуации) и качественный скачок в развитии самооценки (ребенок выделяет себя как субъекта деятельности, как личность) [10]. Основными детерминантами личностного развития изучающих иностранный язык являются речевая деятельность и общение в процессе коммуникативно-направленного обучения иностранному языку.

<...> В настоящее время в исследованиях по лингводидактике наблюдается возрастание интереса к способам формирования языковой личности в процессе обучения родному и иностранному языкам. Такое направление рассматривается как принципиально новый подход к преподаванию предметов языкового цикла. Вполне оправданным в данном случае является высказывание Ю. Н. Караулова: «До тех пор, пока модели обучения языку ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку» [12].

<...> Г. И. Богин пришел к заключению о необходимости иметь какой-то стабильный оценочный критерий, одновременно позволяющий и ориентироваться при построении систем

обучающих действий. Ни язык, ни речь, по его мнению, сами по себе не могут служить таким критерием. В качестве такого критерия ученый назвал языковую личность, которую он характеризует как человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. Языковая личность характеризуется Г. И. Богиним как «тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь», как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике [13]. Данное понятие представлено Г. И. Богиним в виде параметрической модели – своего рода «профессиограммы», в которой готовности размещены по уровням. Эти уровни одновременно соответствуют «естественному» развитию речевой способности и «искусственному» формированию всех готовностей, составляющих речевую способность. Для исследований в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, направленных на изучение возможностей формирования языковой личности в процессе обучения языкам, важными представляются работы классиков этой науки, посвященные структурированию компонентов языковой личности.

<...> Уровень языкового образования определяется не уровнем знаний и умений в сфере разнообразных категорий языковой системы, а уровнем готовности обучаемого к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме. Необходимо отметить, что в лингводидактике рассматриваются основные отличия структуры языковой личности от структуры языка.

<...> Выступая в качестве системообразующего фактора процесса обучения иностранным языкам, концепт «языковая личность» позволил по-новому подойти к обоснованию основных методических категорий и новых методических подходов. При этом начали разрабатываться модели языковой личности, ее уровни, механизмы и условия функционирования и формирования в учебной среде, факторы, определяющие полноту/неполноту владения языком и др., обосновываются основные закономерности овладения языком в учебных условиях. Соответственно в качестве цели методики обучения иностранным языкам обозначилось научное обоснование различных моделей формирования языковой личности в условиях обучения и, следовательно, предметом ее интересов была заявлена языковая личность как цель обучения, а также процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке. Таким образом, теория и методика обучения иностранным языкам выдвигает идею переориентации системы обучения иностранным языкам на личность обучаемого как субъекта этой системы. Отсюда процесс обучения иностранным языкам в свете новых методологических решений есть процесс формирования определенных компонентов в структуре языковой личности.

<...> в методической науке развивается новое направление – формирование «вторичной» языковой личности. Н. Д. Гальскова определяет вторичную языковую личность «как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [16]. Как справедливо отмечает автор, процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать на практике в общении, но и с формированием в его со-

знании «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума. Поэтому обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе чужого лингвосоциума.

Несмотря на то, что термин «вторичная языковая личность» достаточно широко встречается в современной научной литературе по психолингвистике, межкультурной коммуникации и лингводидактике (В. И. Карасик, М. К. Колкова, О. А. Леонтович, Г. В. Елизарова, И. И. Халеева К. Хитрик и др.), теория формирования вторичной языковой личности не имеет однозначных решений. Концепт «вторичная языковая личность», введенный в отечественную лингводидактику И. И. Халеевой, означающий в широком контексте языковую личность, формирование которой происходит в процессе обучения иностранному языку, имеет различную трактовку при более узком рассмотрении в теории и методике обучения иностранным языкам. <...>

Вопрос о национальной принадлежности языковой личности был отмечен Ю. Н. Карауловым. Не используя термин «вторичная языковая личность», он подчеркивает национальный характер языковой личности, говорит о правомерности трактовки языковой личности как «глубоко национального феномена» [17].

<...> Связь культурно-языкового кода с менталитетом и национальным характером своего представителя сегодня является общепризнанной и исследуется в таких научных сферах, как антропологическая лингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация (Ю. С. Степанов, В. В. Воробьев, В. А. Маслова, О. А. Леонтович, Г. В. Елизарова, В. В. Красных и др.). Данная точка зрения наиболее характерна для современной теории вторичной языковой личности, разрабатываемой в методике обучения иностранным языкам. Следовательно, другой подход к интерпретации концепта «вторичная

языковая личность» базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и к концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка. Иными словами, вторичная языковая личность есть совокупность черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и концептуальной картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучаемого свойств «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. Реализовать данную цель – значит не только развивать у обучаемого умение пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур [18].

<...> Задача методики обучения иностранным языкам в данном случае заключается в том, чтобы научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. В рамках межкультурного коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам усвоение языка рассматривается не только как обретение средства кодирования концептов, не только как овладение собственно языковой системой, но и как обретение средства социальной коммуникации, конвенциональной ориентации концептуальных систем [19].

<...> Учение Ю. Н. Караулова об уровнях структуры языковой личности имеет большое значение для методики обуче-

ния иностранным языкам в свете рассматриваемого подхода. Так, в соответствии с положениями данной теории на первом вербально-семантическом уровне формирования языковой личности будет осуществляться процесс формирования вербально-семантического фонда иноязычной языковой личности. Несмотря на то, что данный этап формирования языковой личности происходит лишь на уровне стереотипов, на этом уровне ставится задача научить учащихся адекватному восприятию вербально-семантического фонда изучаемого языка, сознательному восприятию этого фонда в разных формах функционирования текста. Наиболее сложные задачи по формированию вторичной языковой личности предусмотрены на втором – тезаурусном – уровне, который включает в систему обучения иностранным языкам задачи по развитию языкового и когнитивного сознания, характерного для носителей изучаемого языка. Тезаурусный, или лингво-когнитивный уровень языковой личности, впервые предложенный Ю. Н. Карауловым, в теории обучения иностранным языкам дополнен И. И. Халеевой. Она вполне обоснованно предлагает данный уровень рассматривать на основе двух подуровней: «тезаурус-1» и «тезаурус-2». Тезаурус-1 означает способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира. Данный подуровень напрямую связан с ассоциативно-вербальной сетью языка. Тезаурус-2 соотносится собственно со знаниями о мире, формирующими когнитивное сознание и тем самым общую картину мира на уровне концептуальной системы. Формирование тезауруса-2 является более сложной задачей по сравнению с формированием первого подуровня – тезауруса-1, так как в данном случае ставится задача научить студентов распознавать мотивы и установки личности, становление которой проходило в условиях иной общности, где действует другая система ценностей и предпочтений, значимых для данной общности.

<...> формирование вторичной языковой личности будет считаться достигнутым, если в когнитивном сознании обучаемых будут накоплены образы, аналогичные тем, которыми обладает носитель языка. Задача формирования вторичной языковой личности, по мнению И. И. Халеевой, заключается в формировании личности, способной не только аналитически осмыслить и осознать уникальную специфичность другой культуры, но и посредством овладения иностранным языком интегрировать в себе элементы чужеродной культуры [21]. В процессе такого обучения изучаемый язык становится не иностранным по отношению к родному, а еще одним языком и культурой, которые необходимо не только изучать, а «входить» в них, «пропускать» через себя, через свое сознание, свое мировидение. Лишь соответствующим образом сформированная вторичная языковая личность, способная проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, который говорит на этом языке, способна осуществлять межкультурную коммуникацию на должном уровне. Ученые данного направления овладение языком рассматривают не только как овладение знаковой системой, но и как овладение соответствующей концептосферой на уровне родного языка. Таким образом, личность, овладевшую вторым языком на таком уровне, можно считать вторичной языковой личностью. <...>

Автором данной статьи разработан новый подход к обучению иностранным языкам, который базируется как на теории языковой личности в целом, так и на основных положениях теории вторичной языковой личности в частности. В рамках такого подхода предлагается ввести новый концепт – «толерантная языковая личность», что объясняется, прежде всего, требованиями поликультурного социума, формируемого в новых условиях глобализирующегося мира. Как показывает практика, сегодня оказывается недостаточным обучение,

направленное на формирование способности и готовности к межкультурному взаимодействию лишь с представителями страны изучаемого языка. В современных условиях новой глобальной ситуации необходима ориентация на формирование способности и готовности студентов к позитивному взаимодействию с поликультурным миром и с его представителями. Такие качества языковой личности могут формироваться на основе толерантного отношения к разным культурам через определение специфики концептосфер их представителей, через умение осознанного постижения и сопоставления языковой репрезентации того или иного культурного концепта в различных культурах. Все это в целом будет способствовать обогащению и расширению базовой концептосферы языковой личности, формированию ее толерантности.

Такой подход к теории языковой личности и концепции ее формирования позволяет разработать методическую систему, направленную на подготовку студентов к эффективному взаимодействию с представителями различных культур поликультурного мира, способных в процессе коммуникации определять культурные ценности, специфику культурных концептов партнеров по коммуникации, принадлежащих к различным лингвокультурам. Сформированная на основе соответствующих принципов толерантная языковая личность будет способна осуществлять наиболее продуктивное общение с носителями других культур, так как она обладает определенными потенциалами, способностями и готовностями, которые позволяют ей эффективно общаться в поликультурном, глобализирующемся мире, владея базовыми понятиями концептосфер разного уровня; свойственная ей межкультурная трансформация способствует развитию таких качеств, как заниженная степень этноцентризма, эмпатия, умение устанавливать значимые отношения с «чужими», с уважением и пониманием восприни-

мать представителей другой культуры. Толерантной языковой личности свойственно понимание системы «культура» как в ее глобальном проявлении, в инварианте, так и в национально-специфическом. Культурное многообразие, культурный плюрализм воспринимается такой личностью как проявление глубинных основ творческого потенциала и самоопределения человека во времени и в пространстве.

Таким образом, новый подход к интерпретации концепта «языковая личность» базируется, прежде всего, на сочетании лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов, а методическая система, направленная на формирование толерантной языковой личности, ориентирована на формирование таких уровней в ее структуре, как лингвистический, лингвокультурологический, практический и коммуникационно-технологический. Каждый уровень, в свою очередь, представлен в виде комплекса компетенций, подлежащих формированию в процессе обучения иностранным языкам. <...>

Методическая система формирования толерантной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам, разработанная автором данной статьи и апробированная в условиях экспериментального обучения, продемонстрировала свою эффективность и подтвердила обоснованность разработанной теории. Таким образом, концепт «языковая личность» является одним из наиболее значимых и основополагающих в современной теории и методике обучения иностранным языкам. Однако его интерпретация, теоретическое исследование и практическая реализация не стоят на месте. Трансформация концепта объясняется изменениями в структуре окружающего нас социума, изменением тех требований, которые социум предъявляет к системе образования на каждом новом этапе своего развития.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – М., 2004. – С. 54.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – С. 7.
3. Гальскова Н. Д. Указ. изд. С. 58.
4. Караулов Ю. Н. Указ. изд. С. 7.
5. Там же.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989. – С. 199.
7. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М., 1992. – С. 30.
8. Выготский Л. С. Собр. сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. С. 335.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 1997. – С. 226.
10. Гальскова Н. Д. Указ. изд.
11. Ейгер Г. В., Рапопорт И. А. Язык и личность. – Харьков, 1991. – С. 22.
12. Караулов Ю. Н. Указ. изд. С. 4.
13. Богин Г. И. Типология понимания текста : учебное пособие. – Калинин, 1986.
14. Там же. С. 3.
15. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие. – Калинин, 1980.
16. Гальскова Н. Д. Указ. изд. С. 59. 1
17. Караулов Ю. Н. Указ. изд. С. 48.
18. Гальскова Н. Д. Указ. изд. С. 59.
19. Павиленис Р. И. Язык. Смысл. Понимание // Язык. Наука. Философия. Логикометодологический и семиотический анализ. – Вильнюс, 1986.
20. Тарасов Е. Ф. К построению теории речевой коммуникации. – М., 1996.
21. Халеева И. И. Указ. изд. С. 88.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Каковы причины обращения лингводидактики и методики к проблеме языковой личности?
2. В чем состоит суть антропоцентрического подхода в лингвистике?
3. Прокомментируйте идеи Л.С. Выготского о речевом развитии ребенка.
4. Дайте возможные определения языковой личности и прокомментируйте их.
5. В чем заключается современный принципиально новый подход к преподаванию предметов языкового цикла?
6. Объясните, почему концепт «языковая личность» выступает в качестве системообразующего фактора процесса обучения иностранным языкам.
7. Как Вы понимаете концепт «вторичной» языковой личности? Какие теории формирования вторичной языковой личности Вы можете привести?
8. Какие изменения были внесены моделью вторичной языковой личности И.И. Халеевой в учение Ю. Н. Караулова об уровнях структуры языковой личности?
9. Чем вызвана необходимость введения в научный оборот концепта «толерантная языковая личность» и в чем его сущность?

Потёмкина Е. В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.. – 2013. – Т. 7. – № 2. – С. 215–224. Серия «Филология»).

<...> Анализируя речь человека, мы можем сделать определенные выводы о его личностных особенностях, причем как индивидуальных, так и коллективных, поскольку в речи каждого человека выделяются общие для всего его окружения элементы. Идея характеристики человека через произведенные им текстов и лежит в основе концепции языковой личности (ЯЛ). Исторически эта концепция связана с некоторыми положениями лингвистического детерминизма, т. е. идеи о том, что не только образ мышления человека и способ членения им действительности формирует систему языка, но и сам язык определяет сознание и мышление его пользователя (впервые об этом стали говорить Вильгельм фон Гумбольдт, Й. Л. Вайсгербер, Г. Штейнталь, В. Вундт, Бодуэн де Куртене и др.). Мы находимся в состоянии постоянного взаимодействия с языком, именно поэтому анализ языковых средств, в первую очередь лексических, является ключом к изучению индивидуального и коллективного в нашем сознании, к изучению национальной языковой картины мира (НЯКМ) и, следовательно, важным инструментом в изучении языка с целью преподавания его в иностранной аудитории. С этой точки зрения увлеченность современной лингвистики и лингводидактики концепцией ЯЛ и вторичной языковой личности (ВТЯЛ) является положительным фактором, свидетельствующим о переходе от изучения языка как системно-структурного образования к антропоцентрическому подходу. С другой стороны, многие современные авторы все чаще обращаются к терминам ЯЛ и ВТЯЛ лишь как к неким научным штампам, применяя

их в традиционных методических исследованиях, что, безусловно, опустошает и обесмысливает сами эти понятия. Термин «вторичная языковая личность» впервые использовала в 1990-х годах И. И. Халеева, связав концепцию ЯЛ Ю. Н. Караулова с процессом обучения иностранному языку. <...>

«В настоящее время формирование ВТЯЛ уже считается стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности. «Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [3, с. 65]. Что касается методов формирования ЯЛ, то они сводятся к тому, что «формирование вторичной языковой личности самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни» (И. И. Халеева), «вторичная языковая личность формируется путем приобщения к русскому языку» (Р. А. Урханова), «вторичная языковая личность – это не просто ассимиляция вербально-семантического кода, это аккомодация собственного языкового сознания, расширение его, включение в него новых связей и отношений, присущих изучаемому иностранному языку» (Е. Шепунова), «главным признаком вторичной языковой личности является наличие языкового сознания (представлений, закрепленных во втором языке) и языкового самосознания (способности произвести собственную оценку текстов на иностранном языке» (Г. С. Шашлова) и т. п.

Нам представляется, что необходимо поставить вопрос, в чем же заключается практическая значимость сказанного выше, то есть что нового для совершенствования процесса обуче-

ния иностранному языку дает такое понимание ВТЯЛ? По своему содержанию понятие ВТЯЛ очень близко понятию ЯЛ, разработанному Ю. Н. Карауловым, под которым подразумевается генетически обусловленная предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами, то есть ЯЛ есть многокомпонентный набор языковых способностей и готовностей к осуществлению речевой деятельности (см.: [4]). В зависимости от целей исследования содержание понятия ЯЛ может варьироваться от «типового представителя данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива» до «представителя человеческого рода, неотъемлемым свойством которого является способность к использованию знаковых систем» (см.: [12]).

ЯЛ включает три уровня: лексикон, тезаурус и прагматикон, каждый из которых характеризуется набором единиц, отношений и стереотипных объединений.

Лексикон ЯЛ – это уровень обычной языковой семантики, смысловых связей слов. Для носителя языка он предполагает определенную степень владения обыденным языком, для его исследователя – традиционное описание формальных средств выражения значений. В основе лексического значения единиц этого уровня – денотативно-сигнификативный компонент, который связывает знак с предметом действительности. Отношения между словами охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических связей, которые образуют достаточно устойчивую систему – ассоциативно-вербальную сеть ЯЛ. В качестве стереотипов на этом уровне выступают стандартные словосочетания и модели предложений (пойти в кино, купить хлеба). Лексикон ЯЛ соотносится с понятием словарного запаса, поэтому уже на данном уровне мы можем говорить о таких характеристиках ЯЛ, как, например, «богатый или бедный словарный запас».

Когнитивный уровень ЯЛ – это система ее ценностей и смыслов. Этот уровень устройства и анализа ЯЛ предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам изучения человека. Единицами этого уровня являются более абстрактные (по сравнению с первым уровнем ЯЛ) понятия и идеи. Они складываются у каждой ЯЛ в картину мира, отражающую иерархию ценностей. На этом уровне семантика размывается, и на первое место выходит образ, возникающий не в семантике, а в системе знаний. Знание в языке может выражаться различными типами когнем (термин предложен Ю.Н. Карауловым). В аспекте обучения РКИ наиболее важными представляются такие когнемы, как метафора, концепт, фрейм, идиома, прецедентный текст (ПТ). Существует множество определений этих терминов, однако мы будем анализировать когнемы в первую очередь с точки зрения представленного ими способа хранения знаний. Так, например, концепт рассматривается как культурно значимое понятие. Он отражает некий фрагмент действительности и поэтому всегда представляет собой определенный свернутый микротекст энциклопедического характера. Любой концепт возникает в процессе структурирования информации, поэтому совокупность концептов формирует ценностно-иерархизированное дерево тезауруса ЯЛ. Примеры концептов, которые неоднократно попадали в исследовательское поле, – лень, счастье, судьба, грех, истина/правда, воля, тоска, любовь и др. Концепт часто характеризуют как «зонтиковое понятие», так как оно покрывает предметные области многих научных направлений и, соответственно, интерпретируется различными способами. Об этом, в частности, свидетельствует терминологическая парадигма: концепт (Ю. Н. Степанов, Н. Д. Арутюнова), логоэпистема

(Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова), лингвокультурема (В. В. Воробьев), ключевое слово культуры (А. Вежбицкая).

В целях описания лингводидактической модели ЯЛ мы будем использовать термин «концепт» и понимать под ним только вербализованные единицы когнитивного уровня ЯЛ, составляющие понятийную сферу языка. Кроме того, к когнитивному уровню ЯЛ относятся вообще все единицы языка, связанные с хранением знаний, – топонимы, онимы, товарные знаки, историзмы, безэквивалентная лексика, а также такой тип когнеммы, как мнема (см.: [11]). Единицы тезауруса так же, как и единицы лексикона, складываются в определенную сеть – семантические поля. В их основе – подчинительно-координативные отношения. В качестве стереотипов когнитивного уровня ЯЛ выступают генерализованные высказывания (ГВ) – общезначимые изречения, содержащие относительно простые житейские правила, формулы поведения и оценки, отражающие естественные нормы здравого смысла и базовые понятия НЯКМ: пословицы, афоризмы, сентенции, речевые штампы, клише и др.

Прагматикон ЯЛ обеспечивает переход от речевой деятельности к осмыслению деятельности реальной, которая и является конечной целью общения – т. е. выражает интенции говорящего, вследствие чего единицы этого уровня формируют сеть коммуникативных потребностей. Это оценочные и экспрессивные суждения, представления о цели и смысле жизни. Они достаточно сложны для классификации, так как могут быть эксплицированы в достаточно размытых языковых единицах (междометия, модальные частицы и др.) или выражаться в подтексте (языковая игра, банальности, ПТ), посредством разговорных интонаций или стилизации, эксплицироваться только на уровне целого текста (композиция, мена точек зрения).

Лексикон, тезаурус и прагматикон формируют довольно четкую структуру ЯЛ. Каждый уровень характеризуется своим набором единиц, отношений и стереотипных объединений. При этом нельзя забывать, что ЯЛ – это открытая система. Ю. Н. Караулов в своих работах неоднократно подчеркивает, что предложенная модель является «принципиально незавершенной, способной к умножению своих составляющих» [7, с. 65]. Другая особенность этой системы – взаимосвязанность уровней. «Адекватность понимания определенной единицы текста может рассматриваться как с точки зрения ее семантики, так и в связи с ее когнитивным потенциалом, а также эмоционально-оценочной окрашенностью» – в зависимости от цели позиции исследователя (см. [12]).

<...> Возвращаясь к вопросу о продуктивных способах представления ЯЛ в связи с обучением языку, отметим, что, с нашей точки зрения, существуют лишь косвенные свидетельства применения модели ЯЛ в лингводидактике. Так, например, в связи с трехуровневой организацией ЯЛ в структуре процесса понимания различают понимание смысла слов и их соединения на вербально-семантическом уровне, понимание концепции текста и понимание замысла автора. Соответственно, в лингводидактике различают слова, текст и подтекст (см., напр.: [5]). При этом в качестве объектов изучения выделяются слова, понятия и деятельностно-коммуникативные потребности. В схеме смыслового восприятия это побуждающий, формирующий и реализующий уровни. Важное место в концепции ЯЛ принадлежит коммуникативно-деятельностному подходу. Единицы каждого уровня значимы только с точки зрения того, какие речевые готовности они обеспечивают. Лексикон ЯЛ образует словарный запас говорящего, и сформированность этого уровня предполагает умение осуществить адекватный выбор языковых средств. Кроме того, на базе лексикона формируют-

ся элементарные правила русского языка, позволяющие строить словосочетания, соответствующие языковой норме. Владение тезаурусом обеспечивает умение определять тему высказывания, выражать свое мнение, готовность пользоваться внутренней речью, готовность производить и воспроизводить генерализованные высказывания и т. д. Прагматикон отвечает за коммуникативные потребности, за соответствие выбранных языковых средств условиям коммуникации, за использование подязыков и регистров, за идентификацию банальностей и языковой игры, за «прочтение» подтекста.

<...> Отметим, что готовностная модель ЯЛ, предложенная Ю. Н. Карауловым, не представляет законченной системы, так как набор готовностей определяется социальными условиями и соответствующими ролями ЯЛ. Список готовностей видоизменяется в зависимости от уровня владения языком и профиля обучения иностранного учащегося. В среде носителей языка эти готовности формируются в процессе всего школьного обучения, результаты которого должны отражать: (1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации; (2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка; (3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство межличностного и межкультурного общения; (4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразова-

тельных целях; (5) сформированность представлений о языке как многофункциональной развивающейся системе; о стилистических ресурсах языка; (6) владение знаниями о языковой норме, ее функциях и вариантах; о нормах речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения; (7) владение умениями анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию; (8) понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений; (9) владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста (в том числе новинок современной отечественной и мировой литературы); (10) сформированность представлений о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле; (11) знание содержания произведений классической и современной литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой культуры (см.: [13]).

Несмотря на то, что набор речевых готовности двуязычных личностей отличается от готовности одноязычного человека, данные требования могут дополнить готовностную модель ЯЛ изучающего второй язык на соответствующем этапе. Из вышесказанного очевидно, что концепция ЯЛ с самого начала ее возникновения имела лингводидактическую направленность, и теория ВТЯЛ является закономерным развитием предложенной Ю. Н. Карауловым модели. Тем не менее, существующее в лингводидактике определение ВТЯЛ, которое сводится к тому, что ВТЯЛ – это способность к адекватному общению на межкультурном уровне, свидетельствует об очевидном сужении данного понятия. По сути, это определение отражает задачи обучения иностранному языку, но прак-

тически не может быть удовлетворительным, так как способность – лишь одно из проявлений ЯЛ, ведь недостаточно просто назвать цель, но надо еще указать на средства ее достижения. Если человек изучает иностранный язык, он, очевидно, стремится выучить его таким образом, чтобы на нем можно было адекватно общаться. Ю. Н. Караулов разработал понятие, которое прямо указывает на коммуникативно-деятельностный подход в обучении, однако хотелось бы подчеркнуть, что, кроме постулирования цели формирования в процессе обучения личности, концепция ЯЛ дает возможность осуществить интегративный подход к личностным особенностям, находящим выражение в языке: единицам, относящимся к разным уровням ЯЛ и связанным различного рода отношениями, формированию соотносимых с этими единицами разноуровневых умений и навыков. Такой взгляд соответствует задачам комплексного обучения, объединяющего сознательный, функциональный и коммуникативный подходы. Кроме того, модель ЯЛ позволяет учитывать лингвокультурологические задачи обучения иностранному языку – «не столько самому языку, сколько иноязычной культуре носителей этого языка» (см.: [2]).

Основываясь на определении ЯЛ, данном Ю. Н. Карауловым, можно предложить следующее лингводидактическое определение ВТЯЛ: реализуемая средствами изучаемого языка структура языковой личности его носителя. Формирование ВТЯЛ представляет собой совокупность методических приемов, направленных на организацию в процессе обучения средств изучаемого языка: разноуровневых единиц, отношений и стереотипов. В качестве примера таких методических приемов выступает метод составления многопараметрового комментария к художественному тексту, включающий в себя единицы всех уровней ЯЛ (см., напр.: [10], а также учет отрицательного материала и материалов ассоциативного сло-

варя изучаемого языка и некоторые психолингвистические методики (метод лингвистического эксперимента, метод формирующего эксперимента).

<...> в процессе изучения иностранного языка учащемуся открывается новая картина мира, соответственно, его сознание «удваивается». Этот процесс происходит на базе родной ЯКМ, поэтому новая картина мира накладывается на уже имеющуюся и не существует независимо от нее, иначе нам бы пришлось говорить о «раздвоении» личности. Термин вторичный подчеркивает иерархию личностей внутри одного индивида. В заключение отметим, что изучение иностранного языка не ведет к автоматическому формированию ВТЯЛ, так как, несмотря на то, что человек обладает врожденной способностью быть ЯЛ, он еще должен ею стать (Г. И. Богин). Процесс формирования ВТЯЛ складывается из осознанного структурирования вербально-семантического, когнитивного и мотивационного уровней, имеющих в своем составе типовые элементы, которые способствуют становлению индивидуальных и коллективных особенностей ВТЯЛ.

Список литературы

2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство. – 3-е изд. перераб. и доп. – М., 1983. – 224 с.

3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004.

5. Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. – М., 1983.

7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.

11. Ружицкий И. В. Мнемы как ключевые образы языкового сознания // Русское слово в русском мире 2006: Государство и государственность в языковом сознании россиян / под ред. Ю. Н. Караулова, О. В. Евтушенко, И. В. Ружицкого. – М. : Азбуковник, 2006. – С. 176–195.

12. Ружицкий И. В. Концепция языковой личности: лингводидактический аспект // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Словесник. Учитель. Личность». Чебоксары, 20 ноября 2009 г. – Чебоксары, 2009.

14. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : РАН ИРЯ, 1995. – С. 7–286.

15. Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни : Третья Международная конференция ЮНЕСКО. – М., 2000.

16. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – С. 24–39.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Докажите связь антропоцентрического подхода к изучению языка и концепциями языковой личности и вторичной языковой личности.

2. Опишите уровни языковой личности: лексикон, тезаурус и прагматикон.

3. Прокомментируйте различные определения понятия «вторичная языковая личность».

4. Докажите, что теория вторичной языковой личности является закономерным развитием модели языковой личности, предложенной Ю.Н. Карауловым.

5. Почему модель языковой личности Ю.Н. Караулова принято считать лингводидактической моделью?

6. Объясните, почему автор статьи называет модель языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым, «готовностной». Каков набор готовностей языковой личности? Как репертуар готовностей меняется у вторичной языковой личности?

Флеров О. В., Алямкина Е. А. Вторичная языковая личность и её развитие в учебном процессе // Психология и психотехника. – 2018. – № 3. – С. 138–153.

<...> Изменение лингводидактического вектора, очевидно, требует переосмысления множества механизмов и составляющих образовательного процесса. Несмотря на то, что язык и речь находятся в диалектическом единстве и при любом подходе к обучению взаимодействуют на занятии, из лингвистики широко известно, что язык нормирован, а речь (и общение) – нет. Здесь нужно отметить, что с методологической точки зрения коммуникативное обучение языкам берёт своё начало в условиях резко возросшего в прошлом столетии интереса языкознания к экстралингвистическим факторам и механизмам коммуникации и переходом от языка как объекта к субъекту, пользующемуся языком. Лингвистическая ненормированность речи и общения в психологии выражаются пониманием личностной ориентированности данных процессов. В условиях подобной методологической конъюнктуры возникли понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность», последнее из которых является объектом исследования в данной статье.

В своём исследовании Л. М. Салимова пишет в данном контексте, что в целом «антропоцентрическая парадигма исследования, занявшая во второй половине XX века доминиру-

ющие позиции в лингвистике, поставила своей главной целью изучение человека во всех его ипостасях по отношению к языку -«человека говорящего», «речевую личность», «коммуникативную личность», «культурную идентичность», но прежде всего – языковую личность (*homo loquens*), то есть личность, выраженную в языке» [3, с. 151].

Введение в научный дискурс подобных терминов позволяет обосновать личностно-ориентированное обучение языку, служащее, например, основой теории интенсивного обучения (задействование личностных резервов человека в целях интенсификации освоения языка), столь популярного в наши дни в условиях рационального отношения ко времени. Развитие вторичной языковой личности является также одной из целей иноязычного коммуникативного обучения в целом. С другой стороны, в современной субъектно-субъектной общепедагогической парадигме любое обучение является личностно-ориентированным. В связи с этим для рассмотрения заявленной в статье проблематики важным представляется структурно-содержательный анализ понятия «вторичная языковая личность» и его отличия и логическое отношение к понятию «личность», занимающему центральное место в проблемном поле современной психолого-педагогической деятельности вне контекста конкретной учебной дисциплины.

<...> Разумеется, при отсутствии единой концепции не может быть единого ёмкого определения личности, тем не менее, представляется, что определения Современного энциклопедического словаря, а именно 1) человек как субъект отношений и сознательной деятельности; 2) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности в наибольшей степени обобщают материал, сложившийся в психологии, сближая при этом научное понимание слова личность с общебытовым [9, с.199].

Такие определения представляются наиболее методологически удобными для анализа взаимосвязи понятий «личность» и «языковая личность», поскольку из них явно следуют такие характеристики личности как индивидуальность и социальность, находящиеся в диалектическом единстве – точно в таком же, в каком с позиций лингвистики находятся язык (социальный) и речь (индивидуальная).

Здесь также присутствует прямая взаимосвязь с наиболее общей трактовкой понятия «языковая личность», дающей в энциклопедии «Русский язык», под которой понимается «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире» [10, с. 617]. По сути, такое определение означает системную совокупность языковых черт, проявляющуюся в социальных отношениях.

Разумеется, сложно говорить о совершенно чётком соотношении этих понятий, поскольку последнее, так же как и первое, тоже рассматривается с разных позиций, о чем будет сказано ниже. Тем не менее, представляется, что поскольку в языке материализуются мысли, при анализе языковой личности следует говорить только о сознательной сфере человека; уже в этом смысле «языковая личность» – более узкое понятие. Более узким, родовым понятием по отношению к личности языковую личность можно считать также и потому, что всё, выражаемое человеком при помощи языка присутствует в тех или иных психических процессах человека, но не весь даже сознательный внутренний мир выражается нами в социальном взаимодействии при помощи языка. Иными словами, в языковой личности есть всё, что есть в личности, но не наоборот.

Языковая личность в понимании исследователей тоже имеет свою структуру. В отечественной науке этот термин был

впервые употреблён в начале XX века лингвистом В. В. Виноградовом в книге «О художественной прозе» в контексте анализа личности героя и личности автора, а также употреблялся на рубеже XIX-XX веков И.А. Бодуэном де Куртенэ, который рассматривал языковую личность как «вместилище социально-языковых форм и норм коллектива».

Однако в активный научный дискурс понятие «языковая личность» было введено относительно недавно (1987) Ю. Н. Карауловым. Данный исследователь предложил представление структуры языковой, состоящей из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического [12, с. 99–100].

Вербально-семантический уровень предполагает для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений. Когнитивный уровень структуры языковой личности более сложен, в нём выделяется знание о мире. Единицами когнитивного уровня предстают понятия, идеи, концепты, которые тоже фиксируются сознанием человека в языке и складываются в более или менее упорядоченную, систематизированную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности предполагает анализ знаний и идей человека, которые стоят за выражаемыми значениями, а значит – охватывает интеллектуальную сферу личности. Этот уровень отвечает за адекватное отображение в речи фрагментов реального или мыслимого мира при помощи языка. Мотивационно-прагматический уровень включает цели, мотивы, интересы, установки и интенции личности. В его рамках при исследовании происходит переход от оценок её речевой деятельности человека к осмыслению реальной действительности, в которой эта деятельность происходит. Прагматический уровень ориен-

тирован на целенаправленное использование вербальных актов в социальном взаимодействии людей. Элементарной единицей анализа дискурса на прагматическом уровне является речевой акт. Между этими уровнями нет чётких границ, поскольку в целостной речевой деятельности языковой личности они не расчленяются.

Так языковая личность, по мнению исследователя, характеризуется не только тем, что она знает о языке, но и тем, что она может с языком делать. В этой связи человек, рассматривается также с точки зрения его готовности производить речевые поступки, то есть тексты в письменной или устной форме.

Производимые человеком тексты, по мнению Ю. Н. Караулова, можно различать точно так же, как и его способности, обуславливающие их создание, а именно 1) по степени структурно-языковой сложности, 2) по глубине и точности отражения действительности, 3) по целевой направленности.

<...> Будучи близким к идеям Ю. Н. Караулова, Г. И. Богин выделил следующие уровни речевой способности, позволяющие не только анализировать языковую личность, но и служащие ориентирами для учебного процесса, направленного на свободное овладение языком.

1. Уровень правильности (знание достаточно большого лексического запаса и основных строевых закономерностей языка, позволяющее строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с элементарными правилами данного языка).

2. Уровень интериоризации (умения реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка).

3. Уровень насыщенности (отражённость в речи разнообразия и богатства выразительных языковых средств).

4. Уровень адекватного выбора (соответствие используемых в высказывании языковых средств сфере общения и кон-

кретной речевой ситуации – с языковой точки зрения здесь речь идёт о стилистике).

5. Уровень адекватного синтеза (соответствие порожденно-го личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу) [12, с.100–101].

Эти пять уровней несколько более подробно раскрывают трехуровневую градацию, предложенную Ю. Н. Карауловым, но в целом полностью соответствуют ей, поскольку ведут от формальной структурной правильности к эффективности отражения действительности и эффективности коммуникативного акта.

<...> в рамках лингводидактического подхода к данной проблеме И. И. Халеевой в научный и научно-методический дискурс было введено понятие вторичной языковой личности. Под вторичной языковой личностью данный исследователь понимает «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [16, с. 59].

<...> При помощи данного термина И. И. Халеева связала концепцию Ю. Н. Караулова с процессом обучения иностранному языку. <...>

<...> ориентация на развитие вторичной языковой личности и стала вектором современного лингвообразования, служа связующей идеей между учебным пространством и процессами вокруг него. На практике очень важно, однако, чтобы эта идея не просто декларировала цели и желаемый результат обучения языку, но и выступала своего рода интегральной нитью всех элементов лингводидактической системы.

В данном контексте мы понимаем вторичную языковую личность именно как способность человека ориентироваться и

совершать речевые поступки в иноязычном пространстве. Другим выражением вторичной языковой личности в учебном процессе мы видим готовность к реализации данных поступков, о которой писал Ю. Н. Караулов.

Понятия способности и готовности как предметы анализа, во-первых, отражают и когнитивную, и мотивационную, и поведенческую сферу изучающего язык и общающегося на нём, а кроме того открывают возможности к пониманию языковых компетенций, которые также часто выступают в наши дни предметом педагогического дискурса.

Рассмотрение дидактических компонентов и их влияния на развитие вторичной языковой личности следует начать с подхода как наиболее общей категории методики, определяющей стратегию образовательного процесса и, соответственно, совокупность компонентов дидактической системы. В наши дни принято говорить о том, что развитие личности обучающегося при обучении языку невозможно без коммуникативного подхода или, как иногда говорят, без коммуникативной методики, если под методикой понимать не совокупность конкретных методов и способов действий, а именно ряд общих принципов, вектор в обучении. В общем виде с этим постулатом сложно не согласится, однако, с психологической точки зрения в данном случае не все однозначно.

<...> На практике преимущества коммуникативного обучения декларируются как возможность «научится говорить без грамматики, без зубрёжки, без перевода, на автоматизме, не задумываясь и пр.». Такое утрирование коммуникативного обучения есть бихевиористский подход к преподаванию языка в чистом виде. С теоретической точки зрения критика этого подхода заложена в представлениях о личности отечественных классиков психологии в т. ч. Л. С. Выготского. С точки же зрения практической методики такой подход часто оспаривается с

тех позиций, что количество коммуникативных стимулов и их комбинаций в ситуациях речевого взаимодействия фактически стремится к бесконечности; то есть их ещё больше чем слов в языке, и отработка всех их займёт ещё больше времени, чем заучивание лексических единиц. Из этого очевидно, что необходимо активно задействовать когнитивную сферу человека, который мог бы сознательно строить похожие или более сложные конструкции на основе уже знакомых и доведённых до автоматизма. Знания о языке, согласно теории языковой личности, составляют её основу, культура, языковая картина мира, система концептов – всё это постигается тоже на когнитивном уровне, поэтому игнорирование познания в обучении языку невозможно.

<...> Ещё более перспективным является интегрированный подход, сочетающий элементы разных подходов для разных учебных ситуаций, например, бихевиористский для тренировки простейшего бытового взаимодействия, когнитивный для лингвокультурологического компонента и пр. Так, в данном случае можно вести речь об одновременном задействовании разных языковых способностей, находящихся на разных уровнях языковой личности: вербально-семантическом (лексические единицы), когнитивном (понятия, концепты) и мотивационно-прагматическом (установки на общение на иностранном языке).

Очевидно, что человек руководствуется разными мотивами при обучении и использовании иностранного языка. Если жизненная и профессиональная траектории складываются так, что на определённом этапе иностранный язык не представляет ценности с прагматической точки зрения (внешние мотивы), то при отсутствии внутренних мотивов пользованию языком, к саморазвитию в рамках данной картины мира, у человека не будет готовности проявлять себя как вторичная языковая лич-

ность. Одна из особенностей иноязычного знания – быстрый уход в пассив при отсутствии активного использования. В этой связи вопросы формирования готовности к иноязычной коммуникации не менее важны, чем вопросы развития способностей к ней.

Средством достижения цели в рамках подхода выступает метод обучения. Как правило, один метод выступает ведущим, при этом он может дополняться приёмами из других методов. Несмотря на многообразие авторских методов в сегодняшней лингвопедагогической практике, все они являются комбинацией или модификацией нескольких методов обучения языкам.

Натуральный метод подразумевает погружение человека в языковую среду и основан на полном запрете использования родного языка. Изучение иностранного языка здесь можно сравнить с освоением младенцем родного языка. Использование такого метода в учебном процессе возможно только с натяжкой. Дело в том, что суть этого метода не просто в погружении в язык, но и в постоянном погружении. Вторичная языковая личность при таком методе развивается естественным образом, однако, при недолгом погружении это естественное развитие будет постоянно прерываться. В практической методике это отражается в вопросе о целесообразности использования родного языка на занятии. <...>

Грамматико-переводной метод основан на теоретическом анализе языка как системы (изучение правил), а также на заучивании лексических единиц и речевых конструкций с последующим применением полученных знаний на практике для перевода предложений и текстов. В наши дни этот метод активно критикуется, однако, он лежит в основе когнитивного подхода. В данном случае очень многое зависит от того, насколько сознательно осваиваются лексические единицы и соответствующие семантические поля, формируются ли концепты, идеи на

иностранном языке, либо же происходит ограничение только непосредственно формой слова. С точки зрения методики знать слово – это не только знать его перевод, но и знать, как оно употребляется, как функционирует в конструкциях, какие значения принимает. <...>

Прямой метод <...> ориентирован на разговорный язык. Этот метод лежит в основу бихевиористского и индуктивно-сознательного подхода. Он затрагивает как вербально-семантический, так и когнитивный уровень вторичной языковой личности, но сам по себе едва ли может обеспечить развитие мотивационно-прагматического уровня. Если структуры выстраиваются по цепочке от простых к более сложным и подбираются в учебных целях, их речевая ценность часто оказывается невеликой, в них присутствует скорее грамматическая взаимосвязь, нежели содержательно-ситуативная, то есть мотивы их освоения будут в большей степени учебными, нежели подлинно коммуникативными.

Аудиолингвальный метод подразумевает овладение языком не при помощи заучивания лексики и грамматических правил, а на основе освоения языковых структур, которые даются в виде речевых образцов, при этом активно используются аудиозаписи этих конструкций. <...> Этот метод тоже находится в бихевиористском подходе, однако он уже ближе к подходу интегрированному, поскольку операционное повторение речевых образцов уже ближе к реальной коммуникации, а содержательный компонент при таком методе выражен больше, чем в прямом.

Сегодня наиболее перспективным считается коммуникативный метод, который часто ошибочно приравнивают к натуральному. Он заключается в обучении языку посредством моделирования коммуникативных ситуаций социального взаимодействия. При этом на первое место выходит именно творческое общение, а не следование конструкциям и структу-

рам разговорной речи для их повторения и заучивания. Именно поэтому коммуникативным часто называют любое обучение разговорной речи, что некорректно с точки зрения методики обучения языкам. Коммуникативный метод – интегрированный по сути. Он нацелен и на речевые образцы, и на систему языковых концептов, и на создание условий для мотивированных речевых поступков, то есть он развивает все три уровня языковой личности. <...>

Отметим, что исходя из теоретических положений, представленных выше, языковая личность отличается совершением мотивированных речевых поступков. <...>

Исходя из понимания языковой личности, можно сказать, что она и активна, и интерактивна, потому что мотивированные речевые поступки не могут происходить без взаимодействия. В этом смысле альтернативной и компромиссной формой развития иноязычной способности в данном контексте представляются ролевые и деловые игры. Принципиальное их отличие между собой в том, что в деловой игре сценарий обусловлен решением определенной задачи, которое нужно получить в результате социального взаимодействия, поэтому он может меняться в зависимости от того, как эта задача решается. В ролевой же игре сценарий известен заранее. Такие формы эффективны для развития вторичной языковой личности, потому что речевые акты в них сопровождаются поступками, что максимально задействует мотивационно-прагматический компонент личности и позволяет говорить об интенциях не только речевых, но и поведенческих. Деловые игры ближе к дискуссиям и несколько более сложны для проведения. Сегодня в такой форме чаще всего реализуется ставший довольно популярным кейсовый метод, то есть практическая задача как средство обучения не просто обсуждается и решается, но и обыгрывается. Преимущество ролевых игр в их этюдности и соответствии

любим лексическим темам, т.к. в их сценарий могут входить любые повседневные ситуации взаимодействия. Это делает ролевую игру, возможно, самой гибкой коммуникативной формой, легко реализуемой на всех уровнях обучения. К недостаткам ролевых игр в контексте структуры языковой личности можно отнести не максимальное задействование когнитивного компонента, вызванное ограниченным лексическим и семантическим полем в рамках заданной ситуации, вокруг которой развивается сценарий.

Современная дидактическая система обучения иностранному языку устроена таким образом, что практически у каждого её элемента есть возможности и потенциал для развития вторичной языковой личности. С другой стороны, каждый элемент наделён не только преимуществами, но и недостатками и сопряженными с ними трудностями в данном контексте, что требует умелого сочетания этих элементов и их оценки в рамках конкретной педагогической ситуации. Теоретическая концепция языковой личности коррелирует с современными практическими представлениями об обучении языкам не только с точки зрения постановки цели и желаемого результата, но и с позиций активности и интерактивности как свойств языковой личности и одновременно лингводидактических принципов.

Теория языковой личности органично вписывается в рассматриваемый образовательный процесс по причине уровневой организации, что даёт, например, возможности для более приближенной к социальной действительности оценки уровня владения языком, показателя важного в вопросах организации международной академической и профессиональной мобильности. Такие категории как «способность» и «готовность» лежащие в основе понимания вторичной языковой личности открывают возможности для анализа, трактовки и оценки уровня сформированности иноязычных компетенций – комплексных культурно-дидактических единиц, лежащих в основе как тео-

ретических исследований, так и практической педагогической деятельности.

Подобная тесная взаимосвязь с современными представлениями и идеалами в обучении иностранным языкам, с его реальными потребностями в условиях межкультурного пространства делают вторичную языковую личность одной из центральных категорий не только теоретической лингводидактики, но и практической методики обучения им.

Список литературы

1. Головяшкина М. А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – №1. – С. 16–22.

2. Маркова С. С. Обучение иноязычной диалогической речи как основа подготовки к межкультурной коммуникации средствами педагогического процесса // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 2. – С. 44-48.

3. Салимова Л. М. Теория языковой личности: современное состояние и перспективы исследования // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 3 (1). – С. 1514–1517.

4. Мироненко И. А. Российская психология в пространстве мировой науки : монография. – М. : Нестор-История, 2015. – 304 с.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с. (Серия «Мастера психологии»).

6. Петровский А.В. Психология в России. XX век. – М. : УРАО, 2000. – 312 с.

7. ПСИХОЛОГОС : Энциклопедия практической психологии : [сайт]. <https://www.psychologos.ru/articles/view/lichnost-po-a.n.-leontevu>.

8. Аверин В. А. Психология личности. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.

9. Современный энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 1997. – 601 с.

10. Русский язык. Энциклопедия. – М. : Дрофа, 1997. – 721 с.
11. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
12. Рублик Т. Г. Языковая личность и её структура // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 1. – С. 99–101.
13. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1977. – С. 223–228.
14. Лутовинова О. В. Становление понятия «языковая личность»: от «языка в человеке» до «человека в языке» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 82–89.
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подготовка переводчиков) : дис. ... д. п. н.. – Москва, 1990. – 239 с.
16. Птицына И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – С. 59–63.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Какова цель иноязычного коммуникативного обучения?
2. В чем состоит преемственность между концепциями языковой личности Ю. Н. Караулова и Г. И. Богина?
3. Какие уровни речевой способности для анализа языковой личности выделяет Г. И. Богин?
4. Какова роль коммуникативного подхода в формировании вторичной языковой личности?
5. В чем, по мнению авторов статьи, заключается сущность интегрированного подхода к обучению иностранным языкам?
6. В чем различие между формированием готовности к иноязычной коммуникации и развитием способностей к ней?
7. Как коррелируют дидактическая система обучения иностранному языку и развития вторичной языковой личности?

Колесников А. А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе // Иност-ранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 2 – 9.

Ориентируясь на базовые концепции отечественной психолингвистики, с одной стороны, а с другой – на изменившиеся требования коммуникационного общества, мы видим свою задачу в некоторой модификации термина «языковая личность». Полагаем, что это также позволит уточнить актуальные задачи обучения иностранному языку. В самом понятии «языковая личность» нам видится некое противоречие. На наш взгляд, овладение системой, структурой и концептуальной сферой какого-либо языка не позволяет говорить о личностных новообразованиях в человеке. Думается, что знание языка, как такового, восприятие и продуцирование текстов без наличия коммуникативного окружения и опредмечивания в социально значимой деятельности дает лишь самое общее, поверхностное, умозрительное представление о культуре общества и видах взаимоотношений.

<...> личностью человек становится только в процессе активного взаимодействия и коммуникации с другими представителями социума. <...> В связи с этим мы предлагаем различать в модели личности когнитивный, коммуникативный и деятельностный уровни <...>.

<...> Для краткости мы предлагаем в дальнейшем вести речь о коммуникативной личности, подразумевая, что коммуникация сопряжена с когнитивным и деятельностным компонентами. Подобная структура личности обуславливает речемыслительную деятельность человека и взаимодействие индивидов в контексте коммуникативной ситуации. В процессе

функционирования описанного механизма формируются и развиваются компетенции коммуникативной личности, включающие в себя необходимые знания, навыки, умения и способы деятельности. <...>

Вопросы для самоконтроля и задания

1. В чем, по мнению автора, заключается внутреннее противоречие понятия «языковая личность»?
2. Верно ли утверждение, что языковая личность + коммуникация = коммуникативная личность?
3. Что объединяет понятия «языковая личность» и «коммуникативная личность»?
4. Какие уровни автор выделяет в структуре личности?
5. Какой из этих уровней является ядром коммуникативной личности и почему?

1.3 Лингводидактические подходы к формированию вторичной языковой личности

Европейская система уровней владения иностранным языком // Московский физико-технический институт : [сайт]. URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php

Статья подготовлена на основе монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», русский перевод которой издан Московским государственным лингвистическим университетом (Московский государственный лингвистический университет : [сайт]. URL: <http://www.linguanet.ru/>) в 2003 г.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком:

Изучение, преподавание, оценка

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Что составляет основное содержание данного проекта, проведенного в рамках Совета Европы? Участники данного проекта попытались создать стандартную терминологию, систему единиц, или общепонятный язык для описания того, что составляет предмета изучения, а также для описания уровней владения языком, независимо от того, какой язык изучается, в каком образовательном контексте – какой стране, институте, школе, на курсах, или частным образом, и какие методики при этом используются. В итоге была разработана **система уровней владения языком и система описания этих уровней** с использованием стандартных категорий. Эти два комплекса создают единую сеть понятий, которая может быть использована для описания стандартным языком любой системы сертификации, а, следовательно, и любой программы обучения, начиная с постановки задач – целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями.

Система уровней владения языком

При разработке Европейской системы уровней проводились обширные исследования в разных странах, методики оценки опробовались на практике. В результате пришли к согласию по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с деления системы уровней на три крупных уровня – А, В и С (Таблица 1).

Таблица 1

А— Элементарное владение (Basic User)	А1 – Уровень выживания (Breakthrough)
	А2 – Предпороговый уровень (Waystage)
В – Самостоятельное владение (Independent User)	В1 – Пороговый уровень (Threshold)
	В2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С – Свободное владение (Proficient User)	С1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	С2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Однако использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах. Можно также ожидать, что с течением времени система уровней и формулировки дескрипторов будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта.

В обобщенном виде уровни владения языком представлены в следующей таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Элементарное владение	A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.
	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т.п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
Самостоятельное владение	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.

Продолжение таблицы 2

	V2	<p>Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.</p>
Свободное владение	C1	<p>Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.</p>
	C2	<p>Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.</p>

При интерпретации шкалы уровней надо иметь в виду, что деления на такой шкале не являются одинаковыми. Даже если уровни кажутся равноудаленными на шкале, для их достижения требуется разное время. Так, даже если «Допороговый» уровень (Waystage) расположен на полпути к «Пороговому», (Threshold Level), а «Пороговый» находится на уровневой шкале на полпути к «Пороговому продвинутому» (Vantage Level), опыт использования данной шкалы показывает, что для продвижения от «Порогового» к «Пороговому продвинутому» уровню необходимо в два раза больше времени, чем на достижение «Порогового» уровня. Это объясняется тем, что на более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, навыков и умений.

Для выбора конкретных целей обучения может потребоваться более подробное описание. Его можно представить в виде отдельной таблицы, отображающей основные аспекты владения языком по шести уровням. Например, следующая таблица составлена как инструмент самооценки для выявления своих знаний и умений по аспектам (Таблица 3).

Таблица 3

A1 (Уровень выживания):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

Продолжение таблицы 3

A2 (Предпороговый уровень):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
	Чтение	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера.
Говорение	Диалог	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
	Монолог	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

Продолжение таблицы 3

B1 (Пороговый уровень):

Понимание	Аудирование	<p>Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.</p>
	Чтение	<p>Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.</p>
Говорение	Диалог	<p>Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).</p>

Продолжение таблицы 3

В1 (Пороговый уровень):

Говорение	Монолог	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.

Продолжение таблицы 3

B2 (Пороговый продвинутый уровень):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
	Чтение	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.
Говорение	Диалог	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.
	Монолог	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».
Письмо	Письмо	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.

Продолжение таблицы 3

C1 (Уровень профессионального владения):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.
	Чтение	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.
Говорение	Диалог	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
	Монолог	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.

Продолжение таблицы 3

Письмо	Письмо	<p>Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.</p>
---------------	--------	---

C2 (Уровень владения в совершенстве):

Понимание	Аудирование	<p>Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.</p>
	Чтение	<p>Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.</p>

Продолжение таблицы 3

Говорение	Диалог	<p>Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.</p>
	Монолог	<p>Я умею бегло свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.</p>
Письмо	Письмо	<p>Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.</p>

В практической деятельности можно сконцентрировать внимание на определенном наборе уровней и определенном наборе категорий в зависимости от конкретных целей. Такая детализация позволяет сопоставить модули обучения друг с другом и с системой общеевропейских компетенций.

Вместо выделения категорий, лежащих в основе речевой деятельности, может потребоваться оценить языковое поведение на основе отдельных аспектов коммуникативной компетенции. Например, таблица 3 разработана для **оценки говорения**, поэтому она направлена на качественно иные аспекты использования языка (Таблица 4).

Таблица 4

A1 (Уровень выживания):

Диапазон	Обладает очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, которые служат для изложения сведений о себе и для описания конкретных частных ситуаций.
Точность	Ограниченно контролирует употребление заученных наизусть нескольких простых грамматических и синтаксических конструкций.
Беглость	Может очень коротко высказаться, произнести отдельные высказывания, в основном составленные из заученных единиц. Делает много пауз для поиска подходящего выражения, выговаривания менее знакомых слов, исправления ошибок.
Взаимодействие	Может задавать вопросы личного характера и рассказывать о себе. Может элементарно реагировать на речь собеседника, но в целом общение зависит от повторений, перефразирования и исправления ошибок.
Связность	Может соединять слова и группы слов с помощью таких простых союзов, выражающих линейную последовательность, как «и», «затем».

Продолжение таблицы 4

A2 (Предпороговый уровень):

Диапазон	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные обороты для того, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях.
Точность	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически делает элементарные ошибки.
Беглость	Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, хотя паузы, самоисправления и переформулирование предложения непосредственно бросаются в глаза.
Взаимодействие	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно.
Связность	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов как «и», «но», «потому что».

Продолжение таблицы 4

B1 (Пороговый уровень):

Диапазон	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как семья, хобби, увлечения, работа, путешествия и текущие события.
Точность	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.
Беглость	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности.
Взаимодействие	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание.
Связность	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.

Продолжение таблицы 4

B2 (Пороговый продвинутый уровень):

Диапазон	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.
Точность	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.
Беглость	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного.
Взаимодействие	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.
Связность	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме.

Продолжение таблицы 4

C1 (Уровень профессионального владения):

Диапазон	Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выражать любые свои мысли на большое количество тем(общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.
Точность	Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются.
Беглость	Способен/способна к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедленно только в случае сложной малознакомой темы для беседы.
Взаимодействие	Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его вначале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело – связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.
Связность	Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности.

Продолжение таблицы 4

C2 (Уровень владения в совершенстве):

Диапазон	Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи оттенков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности. Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.
Точность	Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников.
Беглость	Способен/способна к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.
Взаимодействие	Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая должна быть вообще известна другим участникам и т.д.
Связность	Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи.

Рассмотренные выше таблицы оценки уровней составлены на основе банка «**иллюстративных дескрипторов**», разработанных и проверенных на практике, и в последствии прогнанированных по уровням в ходе исследовательского проекта. Шкалы дескрипторов основываются на подробно разработанной **системе категорий** для описания того, что значит владение/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем.

В основе описания лежит **деятельностный подход**. В нем устанавливается взаимосвязь между использованием и изучением языка. Пользователи и изучающие язык рассматриваются как *субъекты социальной деятельности*, то есть члены социума, решающие *задачи*, (не обязательно связанные с языком) в определенных *условиях*, в определенной *ситуации*, в определенной *сфере деятельности*. Речевая деятельность осуществляется в более широком социальном контексте, который и определяет истинный смысл высказывания. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы. Таким образом, **любые формы использования языка** и его изучения могут быть описаны в следующих терминах:

Использование языка и его изучение включают **действия** человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд **компетенций: общую и коммуникативную**. Они обеспечивают решение **задач** в различных **условиях** с учетом различных **ограничений**, и реализуются в **видах деятельности и процессах (действиях)**, направленных на порождение и/или восприятие **текстов**, в связи с определенными **тема-**

ми и сферами общения и с применением соответствующих **стратегий**. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций.

Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную.

Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств.

Контекст – это спектр событий и ситуативных факторов, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия.

Речевая деятельность – это практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи.

Виды коммуникативной деятельности предполагают реализацию коммуникативной компетенции в процессе смысловой переработки/создания (восприятия или порождения) одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности.

Текст – это связная последовательность устных и/или письменных высказываний (дискурс), порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи.

Под **сферой общения** понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению языка здесь выделя-

ются образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы.

Стратегия – это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи.

Задача – это целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата (решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели). <...>

Концепция многоязычия

Концепция многоязычия является определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. Многоязычие возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта человека от языка, употребляемого в семье, до овладения языками других народов (выученными в школе, колледже или непосредственно в языковом окружении). Человек «не хранит» эти языки обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с ситуацией индивидuum свободно пользуется любой частью этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации с конкретным собеседником. Например, партнеры могут свободно переходить с одного языка или диалекта на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать на другом. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме».

С этой точки зрения цель языкового образования изменяется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми от-

дельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, Европейский языковой портфель представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения. <...>

Интернет-ссылки

Cambridge University Press (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Language Policy Unit, Strasbourg, 276 p. Available at: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> – полный текст монографии на английском языке на сайте Совета Европы.

John Trim, Brian North und Daniel Coste in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils, Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries, Übersetzung der Skalen: Günther Schneider (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Landesverlag, Linz, Austria, 244 p. Zugriffsmodus: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> – немецкий текст монографии на сайте Немецкого культурного центра имени Гете.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Какова цель проекта «Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» (“Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment”), проведенного в рамках Совета Европы?
2. Опишите систему уровней владения языком, разработанную в данном документе.
3. Можно ли считать, что продвижение обучающихся по шкале уровней будет равномерным?

4. Поясните понятие «иллюстративные дескрипторы». Что лежит в основе их разработки?

5. Являются ли система уровней и формулировка дескрипторов стабильными и неизменными? Аргументируйте свой ответ.

6. Как осуществляется поаспектная самооценка своих знаний и умений на всех уровнях шкалы?

7. Какова терминология описания изучения и использования языка в рамках деятельностного подхода?

8. Прокомментируйте суть концепции многоязычия.

9. Каким образом можно осуществить оценку языкового поведения на основе отдельных аспектов коммуникативной компетенции?

10. Прокомментируйте изменение цели языкового образования с точки зрения концепции многоязычия.

Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2–11.

<...> Компетентностная эпоха в обучении иностранным языкам (ИЯ) имеет богатую историю и, как свидетельствуют новейшие события в образовательной системе, большое будущее. Содержание компетенции обычно представляет собой ожидаемую от учащегося совокупность личностных качеств, обеспечивающих способность и готовность к какой-либо деятельности [2; 7; 11]. В содержании отражаются актуальные для общества целевые ориентиры и приоритеты. Как отмечается в монографии «Общевропейские компетенции владения иностранным языком ...», «... изучающие язык рассматриваются

как «субъекты социальной деятельности» [7, с. 8], что означает соотнесение степени владения языком со способностью и готовностью к эффективному функционированию, взаимодействию в современной социальной среде. Дисциплина «Иностранный язык» чутко реагирует на все социальные сдвиги, поэтому для нее характерно непрерывное компетентностное обновление, обусловленное постоянно расширяющимися требованиями к учащимся, все более комплексными учебными и коммуникативными задачами, которые встают перед учениками. Даже весьма краткий экскурс в историю вопроса подтверждает высказанную мысль. Знаковым событием для коммуникативной эры в языковом образовании стало введенное Д. Хаймсом понятие «коммуникативной компетенции» (как некоего противовеса «лингвистической компетенции» Н. Хомского) и определение ее компонентного состава, в котором отразились требования к учащемуся того времени: владеть грамотной связной речью, проявлять социолингвистическую корректность [18]. В последующем в рамках данной компетенции отдельное внимание стали уделять развитию языкового, прагматического и речевого компонентов, была выделена учебная компетенция, что, полагаем, стало следствием усиливающейся потребности в организации самостоятельной учебной познавательной-коммуникативной деятельности [13, 16].

Новый компетентностный «прорыв» был связан с активным внедрением межкультурной составляющей в процесс обучения [14; 17, с. 70–72 и др.] и появлением целого ряда моделей межкультурной и межкультурной коммуникативной компетенций, которые было предложено включить в цель обучения ИЯ либо в составе коммуникативной компетенции, либо наряду с ней [5]. В классической отечественной модели иноязычной коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, В. В. Сафонова) были зафиксированы основные приоритеты в обуче-

нии ИЯ на конец 90-х годов XX в.: владение языковыми средствами и видами речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями вступать в межкультурное общение с носителем языка, умение преодолевать вербальные и невербальные трудности в общении, умение осуществлять учебно-познавательную деятельность [6, с. 43–44]. С учетом возрастающей роли учебной автономии и информационной среды В.В. Сафонова выделила в составе компетенции самообразовательную и информационно-коммуникационную составляющие [9]. Глобализация социальных процессов вызвала необходимость ориентации языковой политики на многоязычие и поликультурное образование, что было зафиксировано уже в первом издании «Общевропейских компетенций...», хотя пока еще не в самой компетентностной модели.

В России важные шаги в данном направлении были сделаны В.В. Сафоновой, которая, в частности, в контексте социокультурного подхода ввела «принцип билингвальной/трилингвальной и поликультурности» и предложила для старшей школы и вуза уточненную модель «билингвальной / трилингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции», где особое внимание уделяется взаимосвязанному и взаимообусловленному изучению ряда языков и культур [8, 9]. А.А. Колесников и О.Г. Поляков предложили интегрированную модель «иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции». В ее состав, в частности, вошли некоторые билингвальные умения, социо- и поликультурная эрудиция как предпосылка для вербального и невербального поведения в межкультурном контексте; в состав речевой компетенции впервые были введены интеракция и медиация как особые виды речевой деятельности [3].

Последние десятилетия ознаменовались окончательным утверждением антропоцентрической парадигмы в обучении ИЯ,

что означает приоритет личностной ориентации при формировании компетенций, принятие во внимание процессов самоопределения и самоактуализации, усиление индивидуализации обучения, ответственности учащегося в планировании и реализации индивидуального образовательного маршрута в процессе (само)обучения ИЯ: «личность каждого, кто включен в образовательный процесс, становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей этого процесса» [1]. Итак, становление компетентностной модели обучения ИЯ прошло путь от развития способности к основным формам коммуникации на одном иностранном языке к формированию способности и готовности к эффективному взаимодействию в полилингвальной и поликультурной среде при условии со-изучения нескольких языков и культур, к самоопределению при овладении языками и культурами, к гармоничному саморазвитию в условиях названной среды. В связи с этим происходит развитие и усложнение компетентностной модели.

Сказанное в существенной мере проявляется и в компетентностных ориентирах нового издания «Общеввропейских компетенций ...». Вышедшая в свет в 2018 г. новая версия документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» определяет новые приоритеты в развитии компетенций и свидетельствует о сходном понимании целеустанавливающих ориентиров в российской и зарубежной лингводидактике. В документе представлены две основные компетентностные модели: уже известная коммуникативная компетенция (дополняемая общими компетенциями) и новая, плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция.

Состав коммуникативной компетенции обновлен и дополнен. В частности, переработаны дескрипторы по всем видам речевой деятельности, добавлен новый вид чтения – досу-

говое чтение [15, с. 65], добавлены новые виды интеракции: телекоммуникационная интеракция, онлайн-интеракция [15, с. 92, 96]. Важным шагом стало окончательное признание медиации как особого вида речевой деятельности и разработка дескрипторов для трех видов языкового посредничества: медиация текста (*mediating a text*), медиация в процессе формирования идей, смыслов, концептов (*mediating concepts*), посредничество в коммуникации (*mediating communication*) [15, с. 103–125].

<...> Сказанное означает необходимость целенаправленного формирования целого спектра новых коммуникативных умений, отражающих актуальные изменения в содержании коммуникативной компетенции. Но не только это. Очевидно, что основная идея новой версии «Общеввропейских компетенций...» заключается в следующем: коммуникативная компетенция должна формироваться в тесной взаимосвязи со становлением плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции. Как отмечается в монографии, выделение названной компетенции обусловлено обобщением результатов психолингвистических исследований, которые свидетельствуют о том, что разные языки и лингвокультурные феномены существуют не в отдельных ментальных образованиях, а тесно взаимодействуют в сознании индивида, при этом знание и опыт в любых языках способствует дальнейшему развитию общей коммуникативной компетенции, а опыт (о) владения одними языками при его должной активизации помогает понять незнакомые лингвокультурные феномены в других языках [15, с. 157]. В компетентностной модели выделены три составляющие: развитие плюрикультурного репертуара (*Building on pluricultural repertoire*), плюрилингвальная эрудиция (*Plurilingual comprehension*), развитие плюрилингвального репертуара (*Building on plurilingual repertoire*).

Первый из названных компонентов включает в себя способности ориентироваться в разных культурных сообществах, используя свой лингвокультурный опыт для распознавания и понимания социокультурных, социопрагматических и лингвистических особенностей, умения определять общее и различное в разных культурах, в том числе видеть потенциальные опасности межкультурного недопонимания и избегать и/или преодолевать недоразумения за счет компенсационных стратегий [15, с. 158].

Второй компетентностный компонент означает готовность анализировать, распознавать и (или) догадываться о значении языковых элементов (на лексическом, контекстуальном и жанровом уровнях) в неизвестных языках, используя для этого имеющиеся знания других языков, умения сопоставлять информацию из разноязычных источников для понимания и передачи сути сообщения на неизвестном языке, способность обнаруживать сходства в текстовых / жанровых моделях разных языков для анализа и общего понимания высказывания на незнакомом языке [15, с. 160].

Третья компетентностная составляющая в некоторой степени объединяет аспекты двух предыдущих дескрипторных шкал. Акцент сделан на развитии способности к гибкой и эффективной адаптации своей речи к особенностям коммуникантов (которые могут принадлежать разным лингвокультурам), к предвидению, какие языки будут наиболее уместны для взаимодействия в той или иной ситуации, к переключению при необходимости на другие языки или использованию другого языка, например, для более точного и понятного объяснения [15, с. 161–162].

Таким образом, общие тенденции обновления целевых ориентиров обучения ИЯ в российской и зарубежной лингводидактике заключаются в уточнении содержания коммуника-

тивной компетенции и в новом понимании контекста развития данной компетенции. Рассмотренный компетентностный «сдвиг» означает грядущие изменения в организации учебного процесса и значительное обновление требований к содержанию учебников и учебных пособий.

<...> «новое рождение» должен получить принцип опоры на родной и другие языки. Следует обосновать модель обучения, при которой опора осуществляется не только на русский (родной) и на первый иностранный язык (последнее, к сожалению, делается крайне редко при обучении второму иностранному), но в рамках которой также и первый ИЯ изучается в тесной взаимосвязи со вторым (третьим) ИЯ, причем элементы второго (третьего) ИЯ должны вводиться в плане ознакомления еще до начала систематического изучения этих языков. Более того, должна быть разработана система упражнений, ориентирующих на анализ элементов неизвестных учащемуся языков с опорой на изучаемые, а также моделирующих личностно значимые би-/многоязычные коммуникативные ситуации, где ученик сможет реализовать формируемые умения. По-видимому, указанный принцип должен преобразоваться в принцип соизучения ряда языков в их взаимосвязи (ср. также принцип развития личностно значимого билингвизма / трилингвизма, В. В. Сафонова). <...>

Наконец, требуется актуализация «компетентностных портретов» субъектов образовательного процесса: профессионального портрета учителя и портрета учащегося. Применительно к учащемуся необходимо обосновать и системно представить степень коммуникативной адаптации к ряду многоязычных ситуаций (повседневного и элементарного профессионального общения), набор которых следует определить и постоянно актуализировать. Через это, как представляется, для отдельных этапов обучения возможно установить степень

приближения к обоснованному ранее идеалу социо-/поликультурной личности как плюрилингвального субъекта непрерывного развития [3]. Что касается учителя ИЯ, то очевидно, что он сам должен обладать плюрилингвальной / плюрикультурной компетенцией на уровне, не ниже С1. Помимо этого, должно быть расширено содержание методической компетенции профессионально-педагогическими умениями организовывать плюрилингвально- / плюрикультурно-направленный процесс обучения ИЯ. Как видим, перед методистами и лингводидактами открывается целый спектр исследовательских перспектив. <...>

Возрастает роль учебно-познавательной компетенции, развитие которой поддерживает становление всех названных выше компетенций в условиях усиливающейся учебной автономии. Именно на этом моменте мы заострим внимание. Как известно, основным методическим инструментом (и одновременно технологией) развития метакогнитивных стратегий самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ служит языковой портфель. В свете нового издания «Общеввропейских компетенций...» формат «Европейского языкового портфеля» будет пересматриваться и следует ожидать обновленную версию, которая обеспечит пользователю возможность самостоятельного целеполагания, планирования и самоконтроля в ходе построения индивидуальной траектории развития плюрилингвальной / плюрикультурной компетенции. Полагаем, в свете новой компетентностной модели одной из важных составляющих данной компетенции должна стать способность и готовность к организации самообучения ряду языков в контексте информального образования, т.е. повседневной жизнедеятельности.

В настоящее время автором статьи и его коллегами проводится апробация «Рефлексивной карты повседневного само-

обучения ИЯ» (для старших классов школ и 1-3 курсов языкового вуза). Обучающиеся планируют на каждую неделю предстоящего месяца некоторые виды иноязычной деятельности, которые можно осуществить в процессе повседневной жизни: просмотр телепрограмм и видеоподкастов, чтение блогов, ведение своего блога, интернет-общение и пр. Они заполняют «рефлексивную карту», которая может быть представлена на двух и более ИЯ: так, при изучении английского и немецкого языков недели месяца будут поочередно посвящены 1ИЯ и 2ИЯ. При выполнении того или иного вида деятельности учащиеся фиксируют важный для себя языковой материал, а также полезную информацию; по завершении недели или месяца оценивают успешность выполненной работы (можно использовать систему самооценивания, рекомендованную в разделе «Языковая биография» «Европейского языкового портфеля»); каждый вид деятельности учащийся (и учитель) может снабдить комментариями (например, по какой причине была выбрана эта деятельность, насколько успешно выполнена, какие встретились трудности, будет ли учащийся ее продолжать). В конце месяца готовится краткий отчет на обоих языках. В завершении статьи выскажем надежду, что новые компетентностные реалии, описанные в данной работе, найдут должное отражение в новом поколении учебников, ориентированных на взаимосвязанное формирование коммуникативной и плюрилингвальной / плюрикультурной компетенций.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностр. языки в школе. – 2011. – №7. – С. 2–11.
2. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

3. Колесников А. А. Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) / А. А. Колесников, О. Г. Поляков // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 224–244.

4. Латышев Л. К. Технология перевода. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

5. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Е. Г. Тарева [и др.]. – М. : Логос, 2014. – 232 с.

6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (издание на русском языке). – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

8. Сафонова В. В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллектив. моногр. – М. : Неолит, 2017. – С. 97–123.

9. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2–13.

10. Сафонова В. В., Пенкина М. В. Межкультурная научная дискуссия на иностранном языке как объект методического моделирования // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 10–19.

11. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 12–33.

12. Behr U., Hrsg. Kolesnikov A. (2014), *Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlern*, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplänenwicklung und Medien, Bad Berka, Deutschland, 160 p.

13. Bachman L.F., (1981), “Formative evaluation in ESP program development”, in Mackay R., Palmer J.D. (ed.) *Languages for specific purposes: Program design and evaluation*, Newbury House, Rowley, Mass., pp. 106–116.

14. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 185 p.

15. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2018), Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe, Strasbourg, available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989>

17. Hrsg. Haß F. (2013), *Fachdidaktik Englisch*, 1, Ernst Klett, Stuttgart, 336 p.

18. Hymes D.H. (1972) “On Communicative Competence”, in: Pride J. B. & Holmes J. (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*, part 1, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Как понимается компетенция в языковом образовании?
2. Что представляет собой компетентностное обновление в «коммуникативную эпоху»?

3. В чем состоит значение антропоцентрической парадигмы для обучения иностранным языкам?

4. Какие изменения были внесены в классическую отечественную модель иноязычной коммуникативной компетенции в последнее время?

5. Какова ведущая идея новой версии документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?

6. Раскройте сущность принципа опоры на родной и другие языки.

7. Охарактеризуйте роль учебно-познавательной компетенции в контексте усиливающейся учебной автономии.

Афанасьева О. Ю., Возгова З. В., Федотова М. Г.
Научно-исследовательская компетентность как лингводидактическая инновация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 51–56.

В контексте компетентностной модели обучения актуальным становится формирование научно-исследовательской компетентности (НИК) будущего учителя иностранного языка, так как именно исследовательские умения индивида, проявляющиеся в особой организации его способностей, открывают путь для развития инновационного стиля профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка. Предпринятый нами анализ содержания понятия научно-исследовательской компетентности показал, что интерес к вопросам научного исследования, обусловленный трансформацией образовательных центров в центры передовой науки и технологии, отвечает тенденциям и динамике развития современного образовательного пространства в целом и потребностям индивидов в частности [5, 8]. <...>

При определении структуры и содержания НИК мы исходили из организации профессиональной научно-исследовательской деятельности, которая характеризуется совокупностью логически выстроенных иерархических операций и действий, включая отбор эмпирических данных, выдвижение гипотезы, определение логико-понятийного аппарата, выбор методов исследования, формулирование доказательств [1, 3, 4]. Следовательно, НИК учителя иностранного языка определяется как способность, интегральное качество личности, готовой к осуществлению научно-исследовательской деятельности на базе усвоенного комплекса компетенций, соотносящихся с различными аспектами научно-исследовательской деятельности. Исходя из этого, в составе НИК мы выделяем следующие ком-

петенции: методологическую, проектировочную, когнитивно-дискурсивную, верификационную и инновационную. Все выделенные компетенции в совокупности отражают содержательную сторону НИК учителя иностранного языка. Структура каждой из выделенных компетенций, входящих в состав НИК, представлена когнитивным, действенно-практическим и личностным компонентами [5].

Под методологической компетенцией мы понимаем систему научных знаний, умений, навыков, освоенных обобщенных способов деятельности, необходимых для организации, планирования и осуществления научного исследования. Методологическая компетенция предусматривает активное познание, а именно извлечение, преобразование и конструирование нового знания. В основе этого блока помимо предметных знаний лежат процедурные знания и интеллектуальные умения, которые представляют собой сложный комплекс аналитико-синтетических действий, направленных на декомпозицию изучаемого феномена, осмысление каждой его части во взаимодействии друг с другом. Таким образом, методологическая компетенция – это единство структурных компонентов, которые отражают ее содержание. Такими компонентами выступают контент-анализ, понятийно-категориальный аппарат, логика исследования [1, 7].

Контент-анализ в составе методологической компетенции сопряжен с количественным и качественным изучением научных источников с целью разработки общих положений, характеризующих актуальность исследования, его целевые ориентации, уровень решения проблемы, а также применяемые современные средства и технологии. Иными словами, контент-анализ сводится к объективному представлению траектории развития исследуемой проблемы, определению перспективных направлений ее изучения. Специфика научного исследования

представлена понятийно-категориальным аппаратом, который отражает суть теоретического исследования и призван точно описать онтологическую сторону научного знания. Понятийно-категориальный аппарат – это совокупность понятий и соответствующих терминов, образующая мыслительный и языковой аппарат науки и определяющая ее границы и актуальные вопросы, тезаурус, охватывающий все используемые в исследовании термины с их научным толкованием, комплекс взаимосвязанных компонентов, в которых отражаются ключевые содержательно-функциональные аспекты полученных автором выводов. Ключевыми категориями лингводидактики являются вторичная языковая личность, иноязычная коммуникативная компетенция, технология обучения и ряд других. Признавая саму возможность существования лингводидактической категории, непосредственно связанной с предметом лингводидактики, мы считаем, что понятийно-категориальный аппарат лингводидактического научного исследования является замкнутой системой категорий (общенаучных / специфических / частнонаучных) и понятий, которые непосредственно отражают лингводидактическую реальность, в ограниченной мере используя понятия других наук, что позволяет содержательно представить лингводидактическую деятельность с точки зрения изучаемого объекта. Логику научного исследования можно определить как последовательность шагов исследования, отражающих действенно-практическую сторону методологической компетенции. Следует подчеркнуть, что методика конструирования логики исследования реализуется с опорой на прогнозируемый конечный результат и предполагаемые действия, которые обеспечат достижение этого результата. Конструирование исследовательского аппарата следует осуществлять в строго определенной последовательности: проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи. <...>

Проектировочная компетенция – это целостное образование, детерминированное совокупностью знаний, умений и навыков по выбору методов исследования и определения методологических подходов в соответствии с поставленной исследовательской задачей, в результате чего достигается цель исследования, т. е. получается личностно значимый образовательный продукт. Исходя из многоаспектного характера лингводидактического объекта, в каждом исследовании такого рода используется комплекс методов, обусловленный выбором теоретико-методологического подхода, который играет важную роль в научном исследовании, так как позволяет: а) упорядочивать терминологический аппарат; б) определять новые свойства изучаемого объекта; в) выявлять закономерности и принципы его развития; г) определять проблему исследуемого объекта и формулировать перспективы развития изучаемого направления. <...>

Когнитивно-дискурсивная компетенция как важный компонент НИК представляет особый вид общения между специалистами с целью обмена научной информацией и выработки общей информационной платформы. Как коммуникативно-познавательный процесс, данная компетенция направлена на порождение, восприятие и интерпретацию научного дискурса, т. е. выражение коммуникативных намерений участников общения. Когнитивно-дискурсивная компетенция обладает характерными особенностями, которые в значительной степени предопределены спецификой сферы научного общения, продуктом и средством которого является научный текст, под которым понимается предметно-знаковая модель сопряженных коммуникативных деятельности представителей научного социума, вербализирующих фрагменты научного знания, специального подязыка, национальной культуры и профессионально-социального пространства в их глобальном единстве и

взаимобусловленности [6]. Смысловая структура научного текста многослойна и включает различные микроструктуры (эмпирические факты, гипотезу, теорию), которые в целом подчиняются макроструктуре (проблема – решение), отражая логику научного исследования. Необходимой частью когнитивно-дискурсивной компетенции является знание жанра, так как это позволяет индивиду не только понимать конкретный текст, но и продуцировать научные знания в соответствии с общепринятыми научными канонами (статья, монография, реферат, лекция, оценочная лекция и т. д.). <...>

Верификационная компетенция направлена на получение знаний, умений и навыков в управлении своей научно-исследовательской деятельностью, регулирование ее содержания как количественно, так и качественно, основываясь на достоверности полученных данных. Верификация – это процесс установления истинности научных утверждений путем их эмпирической проверки, включающий в себя: а) опытно-экспериментальный способ проверки теоретических положений, обеспечивающий эффективное исследование объекта; б) адекватное представление результатов в виде аргументированного научного текста [7].

<...> Инновационная компетенция тесно связана с понятием инновации, которую в контексте нашей работы мы рассматриваем как конечный образовательный продукт, возникающий на основе креативно-теоретической и предметно-практической деятельности субъекта. Кроме создания образовательного продукта инновационная деятельность предполагает процесс его внедрения в образовательную практику с целью ее обновления. Необходимо отметить, что введение инновации означает позитивные изменения в личностном развитии самих участников образовательного процесса [2]. <...>

Список литературы

1. Исследовательская деятельность студентов : учеб. пособие / ав.-сост. Т.П. Сальникова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
2. Котлярова, И. О. Инновационные системы повышения квалификации: моногр. / И. О. Котлярова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с.
3. Краевский, В.В. Методология научного исследования : учебное пособие / В.В. Краевский. – СПб. : СПбГУП, 2001. – 148 с.
4. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. вузов/ В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман.– М. : Логос, 2006. – 128 с.
5. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г. А. Баева. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – 270 с.
6. Хомутова, Т.Н. Научный текст: интегральный подход: моногр. / Т. Н. Хомутова. – Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2010. – 333 с.
7. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2006. – 239 с.
8. Hunter, W.D., White J. & Godbey J. (2006), “What does it mean to be globally competent”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, no. 3, pp. 267–285.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Почему научно-исследовательская компетентность учителя иностранного языка рассматривается как лингводидактическая инновация?
2. Опишите структуру научно-исследовательской компетентности будущего учителя иностранного языка.
3. Охарактеризуйте компетенции, входящие в состав научно-исследовательской компетентности (методологическую, проектировочную, когнитивно-дискурсивную, верификационную и инновационную).

4. Подробно представьте структуру и содержание методологической компетенции как ведущего компонента научно-исследовательской компетентности.

Тарева Е. Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С.98–104.

Инновация как научное понятие прочно вошла в педагогическую терминосистему. Упрочение положения данного феномена связано, безусловно, с тем, что вот уже несколько лет в русле науки об образовании разрабатывается теория педагогической инноватики (Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин, Л. С. Подымова, С. Д. Поляков, А. И. Пригожин, А. В. Хуторской, Н. Р. Юсуфбекова и др.), Россия идет по пути инновационного преобразования. Эта новейшая из тенденций общественного развития затрагивает все сферы и области жизнедеятельности государства. На передовом рубеже инновационных трансформаций – наука и образование, которые призваны, с одной стороны, сформировать научный базис для обоснованного, целесообразного внедрения нововведений, с другой, обучить инновационной деятельности подрастающее поколение. Особенно остро вопрос стоит применительно к высшей школе, в частности, к уровню магистратуры, в целеустанавливающих ориентирах которого напрямую заявляется о необходимости подготовки инноваторов <...>. [2].

В педагогической науке в силу сложившихся и утвердившихся установок (закономерностей, принципов, факторов, показателей и пр.) в области образовательных инноваций создана общая концепция инновационного развития образовательных систем, которая от уровня абстрагированной теоретически

ориентированной экспликации перешла постепенно на уровень формализованного знания. Так, интересной является попытка объективации педагогических инноваций, создания основ правового регулирования в области образовательной инновационной деятельности [1]. Высшее профессиональное иноязычное образование не остается в стороне от процессов «инновизации». В лингводидактической науке термин «инновация» стал в последнее время едва ли не самым востребованным, а выражение «инновационные технологии» прочно обосновались в тезаурусе теории и методики обучения иностранным языкам. <...> В чем причина такой популярности инноваций (инновационных технологий, инновационных практик) в контексте иноязычного образования? Чем вызвано их распространение в научной среде: желанием следования «моде» либо подлинным стремлением к обновлению целей, содержания, структуры процесса иноязычной подготовки? Все эти вопросы заставляют осмыслить инновационные тенденции последних лет, существующие в лингводидактике, с позиций их соответствия критериям актуальности, новизны, продуктивности, результативности, оптимальности, образовательной значимости, полезности, реализуемости и неочевидности (подробнее об этих критериях см. [3]). Наиболее заметной инновационной тенденцией, проявляющейся как в отечественной, так и зарубежной лингводидактике, является подготовка обучающихся (как правило, студентов вуза) к участию в диалоге культур, что предполагает освоение ими достаточно большого и комплексного спектра компетенций.

Инновационный потенциал межкультурного подхода, ориентированного на обеспечение готовности к межкультурному диалогу, весьма привлекателен для маститых и начинающих ученых, которые на многочисленных страницах своих публикаций пристально изучают данный подход, стремясь вы-

делить его дифференцирующие признаки. Можно ли считать межкультурный подход подлинной инновацией, либо он является модификацией коммуникативного подхода, и представляет собой не что иное, как квазиинновацию? <...>

Современный этап развития лингводидактики по праву называют «посткоммуникативной эпохой». В последнее время в научных изысканиях различного уровня (магистерских, кандидатских, докторских диссертациях) наблюдается интенсивный поиск путей совмещения привычной идеи «коммуникативности» с тем или иным новым направлением в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам будущих лингвистов. Возникают такие, например, совмещения как «коммуникативно-когнитивный подход», «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативно-дискурсивный подход», «коммуникативно-игровой метод», «коммуникативно-ситуативное обучение», «коммуникативно-прагматическая организация процесса обучения» и др. Особые надежды сегодня связаны с культуроориентированной парадигмой процесса обучения в языковом вузе. Культурно направленные стратегии обучения могут считаться последователями эпохи коммуникативности в методике, которая рассматривается в новом для нее культурно значимом формате. Именно об этом говорят Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, указывая на период интеграции культуры в лингвистическое образование [4, с. 54].

В этот период на смену диалогу языков постепенно приходит диалог культур – такая форма и способ коммуникации двух и более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет к ней интерес, признает ее отличия, уважает ее уникальность и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою самоидентичность. Последовавшие за этим перемены в методике были образно охарактеризованы Е. И. Пас-

совым не как терминологическая замена, а как «революционный сдвиг» [5, с. 16]. На сегодня приоритетной целью обучения иноязычному общению стало внедрение межкультурного подхода. Анализ концепций ученых (Н. И. Алмазова, Н. М. Губина, Л. А. Гусейнова, Г. В. Елизарова, И. И. Халеева, Л. П. Халяпина) позволяет заключить, что авторы при определении межкультурного подхода подчеркивают в основном важность познания иной культуры, картины мира, особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Причем обозначается, что это познание осуществляется в постоянной и непрерывной связи с родной культурой: факты иного лингвосоциума сопоставляются реалиями родной лингвокультуры. Таким образом, в работах проявляется определенного рода «культуроцентризм» – в центр ставится иная культура. Родная культура выступает при этом средством «погружения» в иную культуру, способом выявления универсального (общего) и дифференциального (единичного).

<...> Более широкий взгляд на сущность и назначение межкультурного подхода к подготовке лингвистов предполагает смещение с «пьедестала» идеи этноцентризма и культууроцентризма в пользу культурного и этнического равноправия, которое создает основу для диалогичности сознания вторичной языковой личности. Неоспорим тот факт, что знание своей культуры в ее сопоставлении с культурой иного лингвосоциума становится глубоко осознанным и многогранным. При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые; это то, что он присвоил на ранних фазах социализации и что он использует по сложившейся привычке.

Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так и собственной культуры, это обеспечивает возможность вторичной социализации в ходе межкультурного взаимодействия. Свое и Чужое в условиях межкультурной совместной деятельности должны быть согласованы друг с другом.

<...> Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении как цели и средстве обучения (подобно лозунгу коммуникативной методики «обучать общению через общение»). Усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: 1) знакомство с фактом иной культуры; 2) перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей; 3) переоценка факта родной культуры; 4) постижение с этих позиций явления иной культуры; 5) переоценка факта иной культуры (безусловно, данные этапы выделены весьма условно, и полная последовательность действий будет реализована студентом далеко не во всех учебных ситуациях).

<...> межкультурный подход, нацеленный на обучение диалогу культур, личностно заострен и не может применяться без учета индивидуального стиля когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности студентов. Итак, анализ различных аспектов подготовки участников межкультурного общения позволяет выявить специфическое содержание межкультурного подхода. Этот подход предполагает учет в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов. Использование данного подхода ведет к формированию межкультурно

ориентированной личности (по определению М. Byram, G. Zarate [7]). Это личность, которая может, во-первых, перейти любые «границы» и выступать в качестве посредника между двумя и более культурными идентичностями. Во-вторых, такая личность не отождествляется с личностью, которая как бы «плышет» над культурами, что характерно, например, для туристов. Она желает межкультурные движения преобразить в межкультурные отношения.

<...> Итак, межкультурно ориентированная личность характеризуется наличием способности осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума. В такой интерпретации очевидны отличия межкультурной компетенции от коммуникативной.

<...> Эта компетенция связана с формированием у будущих лингвистов языкового сознания. Для целей реализации межкультурного подхода к подготовке таких профессионалов коммуникативной компетенции недостаточно. Причина заключается в том, что помимо языковой картины мира студент должен присвоить концептуальную картину мира. Именно межкультурная компетенция призвана обеспечить это присвоение. В отличие от коммуникативной компетенции межкультурная компетенция связана с присвоением студентом Тезауруса II (экстравербального компонента картины мира) [8], а значит, с формированием когнитивного сознания. Очевидная взаимосвязь обеих компетенций может быть эксплицирована следующим образом. Одна из них (межкультурная) обеспечивает передачу и (или) восприятие культурно и национально обусловленных концептов. Другая (коммуникативная) служит вербализации (оформлению, опредмечиванию, языковой реализации) этих концептов. На процесс формирования обеих

компетенций оказывает влияние языковая и концептуальная картины мира родной лингвокультуры.

С позиций сказанного важно выделить в структуре межкультурной компетенции внутренние составляющие: инокультурную, интракультурную и интеркультурную компетенции, каждая из которых по-своему определяет направленность действий студента на изучение языка и культуры. Интеркультурная компетенция обеспечивает его потребности в выявлении, осознании, интерпретации, сопоставлении и обсуждении понятий, представлений, норм, правил, присущих родной и иной картинам мира. Интракультурная компетенция в ответе за реактивацию с целью переоценки, переосмысления родной картины мира. Инокультурная компетенция способствует осознанию проявлений иной лингвокультуры. В тесном взаимодействии этих компетенций сокрыта специфика межкультурного подхода к подготовке лингвистов. Учет этих особенностей позволит повысить эффективность подготовки лингвистов профессионалов к взаимодействию на межкультурном уровне в любой профессиональной среде, в любой жизненной ситуации. У межкультурного подхода большое будущее. Далеко не все его потенциальные возможности вскрыты, исследованы и внедрены в практику лингвистической подготовки. Хотелось бы, чтобы за «золотым веком» (выражение Е.И. Пассова) методики пришел новый этап, при котором в процессе обучения в гармонии существовали бы личность, язык и культура во всевозможных их проявлениях и реализациях.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А. Правовая охрана педагогических инноваций как фактор развития российского рынка образовательных услуг // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
2. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : УНЦДО, 2005.

3. Тарева Е. Г., Гальскова Н. Д. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал. – 2013. – № 10. – С. 2–8.

4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Изд. центр «Академия», 2006.

5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М. : ГЛОССАПРЕСС, 2006.

6. Kiel E. (1996), “Kulturanalyse im Landeskundeunterricht als Mittel der Entwicklung interkultureller Kompetenz”, “*Fremdsprache und Hochschule*, no. 46, pp. 82–100.

7. Byram M. & Zarate G. (1991), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.

8. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : моногр. – М. : Высш. школа, 1989.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Какие основные инновационные тенденции наблюдаются в настоящее время в лингводидактике?

2. Каково содержание посткоммуникативного этапа развития современной лингводидактики?

3. Каков лингводидактический потенциал межкультурного подхода?

4. В чем суть межкультурной стратегии обучения иностранным языкам?

5. Расскажите о появлении и развитии концепции «диалога культур».

6. Раскройте структуру содержание межкультурной компетенции.

Омбоева Н. А. Деятельностный подход в педагогической системе А. С. Макаренко и современное обучение иностранному языку // Сообщество учителей английского языка : интерактивный научно-методический журнал : [сайт]. URL: <https://infourok.ru/deyatelnostniy-podhod-v-pedagogicheskoy-sisteme-asmakarenko-i-sovremennoe-obuchenie-inostrannomu-yaziku-899670.html>. ISSN 2225-5-5540 (Online)

Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как необходимости в чем-либо [1, с.78] <...>.

Деятельностный подход к образованию сформировался на базе психолого-педагогических положений теории деятельности, разработанной исследователями. Он ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося. Организация образования на основе деятельностного подхода означает, что все компоненты обучения и воспитания – целеполагание, содержание, способы, методы, приемы должны стимулировать личностную, интеллектуальную, речевую активность обучающегося, поддерживать и направлять его познавательную деятельность [1, с. 56].

Еще в 20–30-е годы XX века идеи деятельностного подхода в образовании нашли воплощение в педагогической деятельности виднейшего ученого-педагога А. С. Макаренко. Из педагогического наследия А. С. Макаренко для современной науки очень важен опыт творческого развития юной личности. Обращая особое внимание на формирование опыта индивида, А. С. Макаренко неразрывно связывал становление индивиду-

ального опыта с опытом коллективной жизни [2, с. 59]. А. С. Макаренко считал, что личный опыт индивида, обогащенный опытом другого индивида, влечет развитие внутренней деятельности, переживание новых жизненных смыслов, осознание их, что создает возможности для изменения и самого субъекта. <...>

А. С. Макаренко не употреблял термин «деятельностный подход», но перед нами предстает психолого-педагогическая структура, характерная для проявления деятельностного подхода к формированию внутренней деятельности индивида: цель (как образ личности, который складывается в сознании индивида) – мотив (как побудитель деятельности, имеющий личностный смысл) – способы деятельности (как направленность на реализацию потенциалов личности (интеллектуальных, эстетических и др.) – результат (как реальное изменение личности – социальное, духовное и др.). Таким образом, деятельностный подход в отечественных психолого-педагогических исследованиях 20-30-х гг. XX века занял приоритетное место и проявился прежде всего в педагогической системе А. С. Макаренко.

Деятельностный подход в обучении иностранным языкам предполагает преподавание как деятельность в различных видах – речевая деятельность, аудирование, чтение, письмо. Речевая деятельность предпосылается коммуникативно-познавательной потребностью обучающихся – высказать свою мысль, принять сообщение на иностранном языке.

Рассмотрим, на что ориентирует деятельностный подход в условиях применения игровой технологии в преподавании иностранного языка. Именно в процессе игровой деятельности происходит формирование и развитие личности, подготовка человека к жизни. С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие исследователи называют новое учебное и психическое состояние обучаемых игровым состоянием. Оно характеризуется по-

вышенным уровнем мотивации, инициативности, готовности к сопереживанию и деятельности воображения. Игра объединяет играющих для совместного группового сотрудничества, речевого и предметного взаимодействия, направленного на решение совместной задачи.

Целями игрового обучения школьников являются: 1) развитие мышления средствами иностранного языка; 2) повышение мотивации изучения предмета; 3) обеспечение личностного роста каждого участника игры, содействие совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом.

Организирующим фактором игровой познавательной деятельности является проблемная ситуация, которая характеризуется творческим эмоциональным состоянием субъектов выражающемся в анализе ситуаций, принятии решений. Эффективность данного этапа познавательной деятельности обучаемых определяется смысловой содержательностью, предметной значимостью, духовно-гуманитарной направленностью отобранного материала <...>.

<...> Игровая познавательная деятельность как активная форма обучения и воспитания требует адекватной технологии, которая способствовала бы усилению мыследеятельности и рефлексии обучаемых. Игровая познавательная деятельность (игра) на занятиях носит характер конструирования новых знаний, поиска способов решения ситуаций.

Игровое обучение на иностранном языке, как указывают О. А. Артемьева, М. Н. Макеева [3, с. 125–126], строится на следующих методических принципах:

1) системно-деятельностный подход к обучению иностранному языку, который находит своё выражение в комплексной реализации коммуникативных, воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения на основе

а) выделения коммуникативных сфер деятельности обучаемого в реальной жизни и моделирования речевых ситуаций; б) в тщательном отборе на этой основе языкового и речевого материала; в) в поэтапном обеспечении нарастающей коммуникативности с ориентацией на воспроизведение основных черт реальной коммуникации; г) в комплексном развитии всех видов речевой деятельности в их тесной взаимосвязи и приоритетной роли коммуникативной деятельности;

2) оптимальное сочетание различных видов работы на основе использования игровых методов обучения иностранным языкам;

3) конструирование творческих видов работ по принципу от простого к сложному: от драматизации, импровизации к разыгрыванию микроэтюдов, макроэтюдов.

Познавательная парадигма состоит из двух функционально связанных видов познавательных и предметных действий: действий обучающихся как субъектов, направленных на самостоятельное добывание знаний в процессе игровой познавательной деятельности, и действий преподавателя как субъекта, направленных на обучение обучающихся видам и формам коммуникативной направленности.

Представим структурную модель игровой познавательной деятельности как систему познавательных действий при субъектно-субъектных отношениях игровой методики обучения [3, с. 105–106] (Таблица 5).

Таблица 5

Обучающиеся	Преподаватель в аспекте педагогического руководства
1. Ознакомление с познавательной задачей	1. Чёткая постановка учебной цели и разъяснение игровой задачи

Стимулирующе-мотивационный компонент

2. Принятие на себя роли должности по игре и функциональных обязанностей	2. Назначение на роль-должность по игре. Сообщение правил – функциональных обязанностей
--	---

Оперативно-деятельностный компонент

3. Анализ конкретной ситуации, осознание проблем на фоне игрового поля	3. Построение обучения как системы организации учебно-познавательных действий на фоне игрового поля методом моделирования
--	---

Контрольно-регулирующий компонент

4. Поиск путей и способов решения познавательных задач. Анализ исходных данных. Самоконтроль за правильностью выполнения учебно-игровых операций	4. Контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач. Стимулирование познавательной активности и интереса
5. Обмен информацией. Суммирование данных о путях и способах решения познавательных задач. Саморегулирование своих действий	5. Коррекция; регулирование учебно-познавательной (игровой) деятельности, внесение изменений в методы, формы и средства обучения; приближение их к оптимальным для данной ситуации. Учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых. Индивидуализация и дифференциация в организации игровой познавательной деятельности. Сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм познавательной деятельности обучаемых

<p>6. Совместный выбор оптимальных вариантов решения проблемной (игровой) познавательной задачи. Корректирование по ходу обнаружения затруднений (подзадачи). Принятие решения. Действия по выполнению решения</p>	<p>6. Стимулирование действий по выполнению решения. Выбор методов игровой познавательной деятельности в соответствии с поставленными задачами и возможностями обучаемых. Формирование познавательной самостоятельности</p>
<p>7. Подведение общего итога игровой познавательной деятельности. Оценка и самооценка деятельности игроков</p>	<p>7. Анализ результатов игровой познавательной деятельности обучающихся. Оценка педагогом (в том числе самооценка) познавательной деятельности играющих</p>

Организация обучения иностранному языку на основе деятельностного подхода с использованием игровых технологий означает, что вся совокупность способов, методов, приемов, упражнений направлена на развитие, поддержку всех видов речевой деятельности обучающихся в тесной взаимосвязи и приоритетной роли коммуникативной деятельности. Деятельностный подход проявляется в целеполагании – комплексе коммуникативных, воспитательных, образовательных, развивающих целей обучения; в смысловой содержательности отобранного материала и проектировании речевых ситуаций, стимулирующих речевую деятельность; в отборе языкового материала; в направленности методов, приемов, способствующих развитию активности обучающихся, самостоятельности, проявлению коммуникативных умений в процессе общения (субъект-субъектная деятельность в поисках путей и способов решения, познавательных задач, развитие умений ставить вопросы, аргументировать свою позицию и др.); в результативности деятельности (оценка и самооценка деятельности).

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Гриценко, Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и западного макаренковедения) : монография / Л. И. Гриценко. – Волгоград, 1997. – 264 с.
3. Артемьева, О. А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Каковы истоки деятельностного подхода в образовании?
2. В чем сущность деятельностного подхода в образовании?
3. Как реализуется деятельностный подход в обучении иностранным языкам?
4. Дайте характеристику игровой познавательной деятельности в обучении иностранным языкам.
5. Раскройте содержание принципов игрового обучения иностранным языкам.
6. Представьте структурную модель игровой познавательной деятельности при субъект-субъектных отношениях преподавателя и обучающихся.
7. Опишите действия преподавателя и обучающихся в различных компонентах этой модели.
8. Подготовьте свои предложения по использованию игровой технологии в обучении иностранным языкам.

**Тарева Е. Г. Система культуросообразных
подходов к обучению иностранному языку //
Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302 – 320.**

Введение: культуросообразность в современном
образовательном измерении

В последнее время термин «культура» и всевозможные с ним сочетания стали одними из самых востребованных в работах лингводидактического содержания. Принцип культуросообразности образования, провозглашенный еще Адольфом Дистервегом, переживает сегодня своеобразный период возрождения. В своем общепедагогическом и первоначальном значении данный принцип предполагает необходимость приобщения человека к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Он призван помочь человеку приспособиться к тем изменениям, которые постоянно происходят в нем самом и окружающем его мире, находить способы минимизации отрицательных последствий факторов неопределенности.

<...> Принцип культуросообразности служил и продолжает служить идее гармонизации образования и окружающего его культурно обусловленного пространства, идее детерминированности воспитания и обучения социокультурной средой государства, рассмотрения сферы образования как фактора стабилизации и развития этой среды <...>.

Первое значимое изменение (развитие!) данного принципа, свойственное его интерпретации в последние десятилетия, обусловлено антропоцентрической направленностью науки об образовании, реализацией лично ориентированной образовательной парадигмы. Постановка человека (субъекта, личности, индивидуальности) в центр педагогического процесса повлияла на изменение (в значении расширения) постулатов принципа культуросообразности «<...> культура становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным»[1, с. 162].

В связи с произошедшими образовательными трансформациями формула принципа культуросообразности приобрела иной вид, двучлен «образование ← культура» стал трехчленом с более сложной конфигурацией взаимной зависимости его компонентов; при некотором упрощении данная формула выглядит следующим образом: «культура → образование → обучающийся». Таким образом, в современном образовательном пространстве принцип культуросообразности становится *лично-обусловленным*, что в содержательную сущность принципа привносит субъектно ценностные компоненты, а в понимание личности – культурно заданный вектор ее развития, означающий поиск путей ее самоопределения в культуре.

Второе весьма существенное дополнение, вносимое в исходное понимание принципа культуросообразности, связано с расширением границ образовательной ситуации: в эпоху глобализации во всех сферах развития и бытия государства и общества образование из локально специфичной, закрытой и замкнутой системы трансформируется в открытую, готовую к интеграции среду <...>.

Аккумулированно такая стратегия реализации принципа культуросообразности нашла свое выражение в высказывании Е.В. Бондаревской. Она называет культуру одной из базовых ценностей воспитания, отмечая при этом, что «что в образовании создаются внешние и внутренние условия для развития ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры» [2, с. 24]. <...>

Отечественные культуросообразные подходы:
единство или борьба противоположностей?

Современная интерпретация принципа культуросообразности широко востребована при рассмотрении проблем, связанных с *обучением иностранным языкам* <...>. Идея проникновения

культуры в методологию, идеологию и технологию иноязычного образования достигла своего апогея в теории Е.И. Пассова, представляющего иноязычную культуру как часть общей культуры человека, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования в аспектах познания, развития, воспитания и учения. Автор пишет, что «в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется все, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [1, с. 171]. <...>

Реализации идеи обучения языку и культуре в отечественной лингводидактике способствуют *культуросообразные* подходы. В теории обучения иностранным языкам их немало, причем количество их растет столь стремительно, что наступила пора для дифференциации и таксономической классификации подходов, выявления критериев для их разграничения, выделения общего признака (каковым, по-видимому, должна выступить культура как главный признак принадлежности подхода к числу культуросообразных) и частного дифференцирующего признака. <...>

Страноведческий и лингвострановедческий подходы. Одной из первых в теории и методике обучения иностранным языкам концепций, интегрирующих в единое лингвообразовательное пространство язык и культуру, явилась теория страноведческого и лингвострановедческого подходов. <...> в идеологии данных подходов язык и культура неотделимы: страноведческие факты сочетаются с языковыми явлениями; последние выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них (культурной) действительностью. При лингвострановедческом подходе «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе накопительная), проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но

и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности и проводится аккультурация адресата» [3, с. 37]. По сути, данный подход является лингводидактическим направлением, в рамках которого в процессе обучения иностранному языку происходит акцентуация языковых единиц с национально-культурной семантикой (логоэпистем, безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения и т.д.). При оценке своеобразия данного подхода как культуросообразного можно заключить, что принципиальной его доминантой является формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения. Вполне очевидна обучающая стратегия данного подхода, выражаемая в формуле «*овладение языком ↔ овладение фактами иной страны* (в области географии, политики, истории и т.д.)». «усвоение страноведческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка (как это делается в некоторых учебниках) не ведет к автоматическому пониманию другой культуры (а значит, и другого языка) и успешному взаимопониманию между общающимися» [4, с. 10].

Лингвокультурологический подход. Сходной с лингвострановедческой является лингвокультурологическая обучающая стратегия, которая нацелена на обогащение студентов знаниями в области системы культурных ценностей, выраженных в языке [5]. В отличие от лингвострановедения объектом изучения лингвокультурологии являются не факты страноведческого характера, а фоновые знания жителей этой страны, представленные в их языковом и когнитивном сознании. Данные знания связаны с религией, культурой, обычаями и бытом, иными словами, с тем, что делает носителя языка представите-

лем именно данной культуры. Хранителями культурно значимой информации являются: безэквивалентные языковые единицы, прежде всего лексика – главное «вместилище» фоновых знаний (реалии, лакуны, фоновая лексика, культуремы, лингвокультуремы); пословицы, поговорки, афоризмы, назначение которых заключается в кратком выражении национальных ценностей народа, говорящего на данном языке; речевой этикет, отражающий национально специфичные и социально обусловленные правила поведения в процессе взаимодействия с представителем иного лингвосоциума; эталоны, стереотипы, символы, а также паралингвистические средства, принятые в инофонной культуре, и т.п. Лингвокультурологический подход в методике обучения языку дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т.е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [6, с. 36]. <...>

Социокультурный подход. В сопоставлении с вышеописанными подходами, являющимися близкородственными, особым содержанием характеризуется подход, призванный акцентировать внимание на социокультурном фоне иноязычного общения. По своим целевым установкам социокультурный подход ориентирован на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики «гражданского мира и согласия» [7, с. 62]. Данный подход является культуроведчески ориентированным, а это, по словам автора, означает, что он: нацелен на изучение общетеоретических основ поликультурного развития человека в процессе со-изучения языков и культур;

сконцентрирован на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами со-

изучаемых языков и исследует факторы и диапазон социализирующего воздействия всех участников педагогического общения друг на друга в условиях языкового образования <...> [8].

Таким образом, социокультурный подход нацелен на построение многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования средствами со-изучаемых языков, а также технологий социокультурного образования средствами иностранных и других изучаемых языков. Дидактическая модель при этом строится на основе контрастивно-сопоставительного со-изучения культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [9].

Поликультурный подход. Определенного рода продолжателем традиций социокультурного подхода является поликультурный подход, в котором идея культурного разнообразия становится ключевой и системообразующей. В этом случае процесс обучения и воспитания в рамках предмета «иностраный язык» предусматривает привитие обучающимся системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей. Предполагается обучение «культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков» [10, с. 98]. <...> Особое

внимание в поликультурном образовании должно отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта <...>. Анализ поликультурного подхода позволяет кратко сформулировать его генеральную обучающую стратегию – «*овладение знаниями о культурном разнообразии стран изучаемых языков*»; данная стратегия призвана обеспечить формирование умений взаимодействовать с представителями разных сообществ и культур.

Социолингвистический подход. Данный подход делает акцент на осознании социолингвистических параметров обще-

ния, обусловленных вариативностью языка. Он устанавливает связь между социальными характеристиками участников общения и выбором ими языковых средств для достижения коммуникативного намерения. Именно проблемы языка и общества (социальное расслоение и региональная вариативность языка и др.), ключевые для социальной лингвистики, обусловили новые ориентиры в решении задач обучения иностранному языку.

<...> социолингвистический подход нацелен на формирование у обучающегося индивидуальной способности, которая складывается, во-первых, из его знаний о правилах использования языка в определенном социуме (речевого этикета), во-вторых, из умений и навыков, позволяющих ориентироваться в социальном контексте коммуникации и варьировать собственное речевое поведение в зависимости от параметров ситуации (Ю. А. Сеница, Ю. В. Манухина, В. Е. Лапина). Ведущая обучающая стратегия данного подхода заключается в следующем – «обучение вариантам языка на основе учета социального контекста общения».

Межкультурный подход. При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые, поскольку они были присвоены на ранних фазах социализации. <...>

Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает *равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении*. Усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и

осознание ее особенностей → переоценка факта родной культуры → постижение с этих позиций явления иной культуры → переоценка факта иной культуры. Конечной целью такой сложной когнитивной и познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которая многократно (на разных уровнях переосмысления) пропускается через родную культуру обучающегося [11].

<...> Подытоживая, следует признать, что культуросообразные подходы, функционирующие в контексте отечественной лингводидактики, формируют единую систему, координируя друг с другом на правах ориентации на учет при обучении культурно значимых факторов общения. Подходы не конкурируют друг с другом, поскольку каждый имеет особую дидактическую специализацию. Их сосуществование полностью вписывается в пространство лингводидактики постнеклассического периода развития, предполагающего нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, направленность на процессы высокой социально-практической ориентации, вариативность, полиподходность, чрезвычайно широкую междисциплинарность, многомерность и полихромность знания новой формации [12]. <...>

Список литературы

1. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. Кн. 1. 543 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
4. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. Курсы, 2011. – 184 с.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2008. – 336 с.

6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. – 181 с.

7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

8. Сафонова В. В. Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. / отв. ред. Л.В. Полубиченко. – М. : КДУ, 2012. С. 48–59.

9. Сафонова В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 2 (2). – С. 26–46.

10. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.

11. Тарева Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Язык. Культура. Коммуникация. Н. Новгород, 2011. – С. 237–244.

12. Тарева Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы второй науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.А. Крячков. – 2015. – С. 239–244.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. В чем заключается сущность принципа культуросообразности образования? Как он развивается в связи с трансформациями в области образования?

2. Какова связь принципа культуросообразности с лингводидактикой и обучением иностранным языкам?

3. Охарактеризуйте все представленные в статье культуросообразные подходы (страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный, социолингвистический, межкультурный), укажите их ведущие обучающие стратегии и дидактическую специализацию.

4. Докажите, что перечисленные культуросообразные подходы образуют единую лингводидактическую систему.

1.4 Современные технологии формирования вторичной языковой личности

Колесников А. А. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 9. – С. 2 – 11.

<...> термины «учебная автономия» и «самостоятельная работа» во многом схожи и нередко используются как взаимозаменяемые. Тем не менее, проведенный анализ позволяет выявить следующие особенности.

1. «Учебная автономия» используется чаще всего в двух взаимодополняющих значениях: – в широком значении – как одна из системных характеристик учебного процесса, определяющая создание учебных условий (включающих дифференциацию и индивидуализацию, систему формирования учебных действий и пр.), при которых учащийся формирует свою «субъектность» (Н. Ф. Коряковцева) через принятие на себя ответственности за управление своим учением согласно своему индивидуальному учебному стилю; – в узком (индивидуализированном) значении – как совокупность личностных качеств, навыков и умений учащегося, определяющих его способность и готовность управлять своим учением.

2. «Самостоятельная работа» – это, с одной стороны, нормативное выражение (зафиксированное в учебных программах и пр.), с другой – процессуальная составляющая учебной автономии, реализация учащимся самостоятельной учебной деятельности в зависимости от конкретных учебных условий. Различают аудиторную (в рамках занятия или связан-

ную с материалом занятия) и внеаудиторную / внеурочную СР (вне рамок основного институционального образовательного процесса); регулируемую учителем и управляемую самим учащимся СР при консультационной поддержке учителя.

<...> По аналогии с речевой деятельностью, где мы формируем способность к самостоятельному и творческому выражению мысли через последовательное овладение навыками и умениями, мы должны развивать и способность к самостоятельной работе с языком, поэтапно передавая учащемуся инициативу, опираясь на уже сформированный опыт самостоятельного использования учебных действий. Названные ориентиры развития СР учащихся при (само)обучении ИЯ позволяют, на наш взгляд, сделать следующие выводы.

Прежде всего, задачи и содержание СР будут определяться целевой доминантой современного языкового образования – становлением автономного субъекта ино-/многоязычной межкультурной коммуникативной деятельности, ориентированного на самоопределение и самореализацию в пространстве социальных взаимодействий. Это обуславливает необходимость формирования «общезыковой способности» [9], позволяющей учащемуся самостоятельно определять и применять индивидуальные учебные стратегии, направленные на овладение рядом языков в значимых для учащегося контекстах.

Следующим важным моментом является обеспечение перехода от управляемой со стороны преподавателя или пособия СР к режиму автономии обучающегося, максимально возможной в конкретных образовательных условиях. Полагаем, это реализуемо в том случае, если организация СР будет характеризоваться взаимосвязью и взаимодополнением ее видов и форм в аудиторном и внеурочном (и даже внеучебном) контекстах. Такое предположение опирается на учет очевидной тенденции к взаимопроникновению формальных и неформаль-

ных типов образования [21], которая наблюдается в настоящее время. Если обобщить наши допущения в одном тезисе, он будет формулироваться так: необходимо создать такие условия учебной автономии, при которых учащийся видит и использует возможности самореализации за счет постепенного усиления персонализации в овладении ИЯ, ориентируется на интересные ему формы и способы изучения одного или нескольких ИЯ в контексте значимых для него видов деятельности, чему способствует постепенная передача самому учащемуся ответственности за цели, способы, содержание и результаты самостоятельной учебной деятельности в условиях последовательного объединения аудиторной СР с элементами внеучебной познавательно-коммуникативной деятельности (благодаря переносу учебных действий во внеучебный контекст, актуализации индивидуальных внеучебных результатов в виде речевых «продуктов» на занятии и пр.).

<...> Рассмотрим подробнее в данном контексте реализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ в совокупности основных типов учебных действий: регулятивных (целеполагание, планирование, рефлексия), познавательных и коммуникативных (ознакомление, тренировка и речевая практика), а также «пронизывающих» их личностных (смыслообразование, самоопределение). В рамках управляемой СР, реализуемой на занятии и при выполнении домашней работы, решаются поставленные учителем учебные задачи, ориентированные на освоение основного набора способов действий. На этапе целеполагания при введении темы урока (или серии уроков) учитель предлагает учащимся общую коммуникативную цель – например, научиться рассказывать о прошедшем летнем отдыхе. Ученики же должны иметь возможность конкретизировать эту цель через индивидуальные акценты на тех или иных учебных задачах в соответствии с личностными предпочтения-

ми и потребностями: кто-то захочет уделить особое внимание рассказу о видах деятельности (гулял, купался...), кто-то – описанию места; чувствующие неуверенность в грамматике сочтут необходимым сконцентрироваться на отработке форм прошедшего времени. Таким образом, принимая к исполнению перечень учебных задач, предложенных учителем, учащиеся в некоторой степени индивидуализируют их за счет выделения наиболее значимых, учитывая, что при выполнении данных задач от них будет ожидаться высокая степень активности.

В конце урока ученики должны проанализировать, насколько им удалось реализовать свой план: какие задачи выполнены в полном объеме, что не получилось, почему, что следует предпринять для преодоления возникших трудностей, что хотелось бы узнать дополнительно. Данные действия возможно осуществить с использованием карт целеполагания и рефлексии, которые были описаны нами ранее [7]. В задачи учителя входит систематический контроль этих карт. Очевидно, что индивидуализированное целеполагание влечет за собой и дифференциацию в рамках основных этапов занятия. Управляемая СР проявится здесь в том, что учащиеся (например, с помощью предложенной карты/маршрута урока) смогут выбрать формы выполнения задания (читать текст индивидуально или в режиме кооперативного чтения), самостоятельно расставить содержательные акценты (пересказать и прокомментировать прочитанный текст или же на его основе рассказать о себе) и пр.

Логическим продолжением подобного дифференцированного занятия послужит дифференцированное домашнее задание: в рамках единой тематики учащиеся могут самостоятельно выбрать, например, один из предложенных материалов для работы (текст, аудио-/видео запись и пр.), форму выполнения и представления результатов. Описанная организация учебного процесса способствует достижению личностных результатов: в

особой степени активизируется смыслообразование, понимание и принятие ответственности за самостоятельно совершаемый выбор. Освоенные учащимся учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные и специальные предметные) переносятся им в область самостоятельной продуктивно-творческой иноязычной деятельности – индивидуальной или совместной с другими учащимися. Учитель в данном случае меняет роль «регулятора-управленца» на роль активного сотрудника и консультанта, он помогает ученикам самостоятельно ставить и определять пути решения учебных задач.

<...> Наиболее подходящая технология для реализации такого типа самостоятельной учебной деятельности – метод проектов. К обязательным учебным задачам учащиеся добавляют индивидуальные, связанные с выбранной темой проекта, тем самым расширяются общие цели работы. Арсенал имеющихся учебных действий позволяет ученикам самостоятельно знакомиться с новой информацией, обрабатывать ее, определять форму ее представления и использовать для собственного авторского языкового продукта. При этом ряд действий дополняется или модифицируется: например, учащиеся не просто знакомятся с информацией (как с правилом или текстом на уроке), а знакомятся критически, осуществляя отбор. Подобный тип СР способствует объединению аудиторной и внеурочной деятельности: обсуждение и планирование работы может происходить на занятии, основной этап реализации – во внеучебное время, презентация результатов и (взаимо)оценивание – снова на уроке. Кроме того, проектная работа открывает широкие возможности для развития плюрилингвальной / плюрикультурной компетенции [25] в том случае, если проект осуществляется в межъязыковом контексте. В качестве примера можно привести исследовательский проект по анализу особенностей использования интернет-сленга в английском и немецком языках.

Помимо проектов могут быть использованы и другие методы и формы работы в рамках данного типа СР. К таким, например, можно отнести формат «смешанного обучения» (включающего аудиторские и онлайн-фазы). С помощью данного формата можно организовать индивидуальное литературное чтение или индивидуальный кинопросмотр, которые сопровождаются литературными блогами или блогами кино обозрения с критическим анализом прочитанного / просмотренного. Эти блоги ведут сами учащиеся, периодически презентуют их на занятии, комментируют блоги своих одноклассников. Как видим, описанный тип СР способствует творческой самореализации учеников в интересующей их сфере использования ИЯ.

Наконец, самый высокий уровень автономии, обеспечивающий полностью индивидуализированное и вместе с тем неравномерное развитие «периферии» компетенции, связан с объединением задач учебной и реальной практической иноязычной деятельности учащегося в повседневной жизни, пониманием роли ИЯ (одного или нескольких) в собственной самоактуализации, выработкой индивидуальных стратегий самообучения за счет персонализированного использования освоенных учебных действий. Учитель в данном случае предлагает ученику (в качестве рекомендации) лишь наиболее общий рамочный контекст деятельности. Вместе с тем, результаты индивидуальной работы с языками должны быть актуализированы на занятиях в форме доклада, презентации, ситуативной модели, ролевой/деловой игры и пр.

Организация внеучебной самостоятельной иноязычной деятельности возможна с помощью разработанной нами и прошедшей апробацию «рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ» (вариант этой карты представлен в [6]). С помощью данного инструмента учащийся самостоятельно определяет свою повседневную учебную траекторию, полностью индивидуализируя задачи изучения одного или нескольких ИЯ.

Список литературы

6. Колесников А. А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 5 – С. 2–11.

7. Колесников А. А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 22–33.

9. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Вестник МГЛУ. Вып. 461. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – 2001. – С. 12–28.

21. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2000), “A Memorandum on Lifelong Learning”, Commission of the European Communities, Brussels, available at: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>

25. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2018), Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe, Strasbourg, 235 p. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989>.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. В чем заключается различие между учебной автономией и самостоятельной работой?

2. Какие факторы определяют задачи и содержание самостоятельной работы?

3. В чем состоит реализация самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ?

4. Какие технологии используются для организации самостоятельной работы? Опишите одну из них.

5. В чем сущность «смешанного обучения»?

Ставцева И. В., Вагина Т. С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину «История и культура стран изучаемого языка» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2019. – Т.16, № 1. – С. 33 – 39.

<...> Студенты-лингвисты должны знать огромное количество информации, уметь применять полученные знания на практике и сохранять и улучшать их. Представляется чрезвычайно важным, чтобы студенты были постоянно заинтересованы в этом, чтобы уровень их мотивации не уменьшался. Решение вышеназванной проблемы авторы статьи видят в комбинированном использовании геймификации и e-learning.

<...> В настоящее время геймификация понимается как: применение игровых методик в неигровых ситуациях [13]; применение элементов дизайна игры в неигровом контексте [8]; применение элементов игры и техник дизайна игры в неигровых контекстах [11]. Последнее определение, с нашей точки зрения, наиболее полно раскрывает сущность этого еще нового явления. Элементы игры – это те ее части, которые можно вычлениить из игры и с которыми можно работать в дальнейшем. Как утверждает профессор Вербах, смысл геймификации заключается в том, что возникает возможность заново использовать эти элементы при создании новых, не имеющих прямого отношения к играм продуктов [11]. Но игра – это не только элементы; есть еще и визуальное ее представление, которое создается с помощью дизайна. Тем не менее дизайн игры представляет собой не столько набор каких-либо инструментов, сколько способ мышления: поиск варианта решения стоящей перед игроком задачи [11]. Под неигровыми контекстами понимается некая цель, отличная от задачи достижения успеха в

самой игре. Геймификация как способ мотивировать людей на совершение определенных действий уже была применена во многих сферах. Геймификация в образовании – это образовательный подход к мотивированию студентов учиться с помощью дизайна видеоигр и игровых элементов в образовательной среде [12]. Ее основной целью является получение удовольствия и достижения максимальной вовлеченности путем «захвата» интереса обучающихся для того, чтобы побудить их к продолжению обучения [14]. Геймификация образования основана на допущении того, что увлеченность игрой, которую испытывает геймер, возможно перенести на образовательный контекст с целью облегчения процесса изучения материала и воздействия на поведение студента [12]. Факт того, что геймеры добровольно проводят бессчётные часы, решая проблемы в игре, подтолкнул исследователей к изучению способов использовать обширные возможности видеоигр в мотивации и приспособить их для образовательных целей. Для «поколения компьютерных гениев» геймификация может стать популярной тактикой поощрения конкретного поведения и повышения мотивации и заинтересованности. Применяя ее, педагоги пытаются найти баланс между достижением целей обучения и соответствием интересам и потребностям студентов [14]. Осуществление геймификации возможно путем создания онлайн-курса [12]. Этот способ применения геймификации предполагает интерактивное обучение [12]: создается блок заданий или целый курс, в котором изучение нового организовано с использованием игровых элементов, например, ограниченность времени, соревнование, обратная связь, быстрое получение результата, возможность повторить задание и т. д. <...>

Список литературы

8. Deterding, S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nack-176

le. – https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification, свободный (дата обращения: 18.09.2016).

9. Dudeney, G. How to Teach English with Technology / G. Dudeney, N. Носку. – Harlow: Longman, 2008. – 194 p.

10. e-Learning Ecologies: Innovative Approaches to Teaching and Learning for the Digital Age <https://www.coursera.org/learn/elearning/home/welcome>, свободный (дата обращения: 10.09.2017).

11. Gamification. – <https://www.coursera.org/learn/gamification>, свободный (дата обращения: 10.10.2016).

12. Gamification in Education. – <https://www.learning-theories.com/gamification-in-education.html>, свободный (дата обращения: 7.10.2016).

13. Gamification Wikipedia. – <https://badgeville.com>, свободный (дата обращения: 14.11.2016).

14. Hsin-Yuan Huang W. & Soman D.A (2013), *Practitioner's Guide to Gamification of Education*, University of Toronto, Toronto, 29 p.

15. Williams K.C. & Williams C.C. (2011), *Five Key Ingredients for Improving Student Motivation*, Springer, New York, 23 p.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Как в настоящее время понимается явление геймификации?

2. В чем заключается связь между геймификацией и e-learning?

3. Почему геймификация рассматривается в аспекте мотивирования обучающихся и студентов к учебе?

4. Разработайте краткий онлайн курс по какому-либо предмету с использованием игровых элементов.

Гальскова Н. Д. *Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15.*

Приоритет личностно-ориентированной парадигмы языковой образовательной системы ставит в центр обучения не деятельность преподавания, а учения, т.е. познавательную деятельность учащегося, учитывающую и развивающую его индивидуальные возможности, креативные и рефлексивные способности. При таких концептуальных воззрениях на обучение иностранным языкам основная задача учителя – организовать продуктивную учебную деятельность учащихся, которая представляет собой определенный тип самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности учащегося. Данная деятельность обеспечивает ему реализацию его личностного когнитивного и креативного потенциала, дает возможность овладеть стратегиями образовательной деятельности, а также приобрести эффективный самостоятельный опыт изучения и использования иностранного языка в разных ситуациях и условиях самореализации и саморазвития. Это, в свою очередь, требует «включения» процесса изучения иностранного языка в аутентичную продуктивную (проектную, научно-исследовательскую) деятельность на иностранном языке, связанную с освоением, обучающимся реального социокультурного пространства. Здесь главным становится процесс познания/учения (а не процесс преподавания, как это было до сих пор при традиционном обучении), трактуемый как индивидуализированный и автономный процесс, требующий от учащегося высокой степени самостоятельности и активности, а также умений грамотно работать с информацией. Особую роль в реализации указанных концептуальных положений призваны сыг-

рать новые технологии обучения, все более интенсивно внедряемые в систему языкового образования вообще и языкового школьного образования в частности.

<...> Хорошо известно, что термин «технология» пришел в область образования из промышленности и строительства, где обозначал процесс изготовления продукции наиболее эффективным и экономичным образом («технология изготовления» <...>). Не случайно технология чаще всего трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле. Почему же стало возможным использование этого термина в образовании? Ответ на этот вопрос дидакты и методисты видят в целом ряде причин, среди которых наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие. Во-первых, это интенсивное внедрение в образовательный процесс, в том числе и по иностранным языкам, технических средств обучения. Во-вторых, как известно, образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий, которые направлены на достижение поставленных целей, т.е. планируемых результатов образовательной деятельности. Определенной гарантией этому может служить достаточно жестко запрограммированная последовательность выполнения этих действий, что, собственно говоря, и свойственно любой технологии.

Анализ литературы, посвященной рассматриваемой в настоящей статье теме, показывает, что новые методологические воззрения на образование и насыщенный информационно-технологический «контекст» его бытования дают основание рассматривать термин «технология» в образовательной сфере расширительно, т.е. по нескольким направлениям.

Первое направление, которое ориентируется на все расширяющиеся возможности технических средств в учебном процессе, имеет название «технологии в образовании». Второе направление означает технологию построения самого учебного процесса по

иностранному языку, поэтому его можно назвать «образовательные технологии». И, наконец, третье направление – «технологии языкового образования». К ним относятся технологии, которые не имеют ярко выраженной обучающей функции и могут реализовываться без привлечения технических средств, но которые оказывают влияние на всю область языкового образования. Остановимся на краткой характеристике каждого из названных трех направлений, имея в виду при этом, что их выделение весьма условно и подчас трудно установить между ними четкие границы, что, собственно говоря, свидетельствует о сложности и многоплановости понятия «технология» применительно к сфере образования в области иностранных языков.

Появление термина «технологии в образовании» в 40-50-е годы прошлого века связано с применением в учебном процессе технических средств, точнее, аудиовизуальных средств обучения. Позднее, середина 50-х – начало 60-х годов, как у нас в стране, так и за рубежом под «технологией» стали подразумевать программированное обучение, т.е. научное описание педагогического процесса (совокупность средств и методов), неизбежно ведущего к запланированному результату <...>. Уже позднее, в начале 70-х годов прошлого века, ознаменованных усилением интеллектуальных возможностей образования (что обусловлено внедрением в образовательную сферу информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и Интернет-технологий), возникла новая дисциплина – «педагогическая технология. <...> Позднее и уже в настоящее время это первоначальное значение расширилось и стало затрагивать практически все аспекты повышения эффективности и результативности образовательного процесса, независимо от того, осуществляется ли он с помощью ТСО или традиционно.

<...> в настоящее время активно исследуются дидактические свойства и функции новых мультимедийных и гиперме-

диальных технологий в сфере обучения иностранным языкам, разрабатываются различные аспекты использования Интернет-ресурсов для развития иноязычной коммуникативной компетенции, строятся образовательные системы по иностранным языкам, базирующиеся на информационно-коммуникационных технологиях и др. Впервые ставится вопрос о создании модели профессионального сетевого сообщества с учетом современных требований, предъявляемых к учителю иностранного языка и разработке методических основ организации сетевого взаимодействия учителей иностранного языка как одного из способов повышения их профессиональной компетентности. В связи с информатизацией системы образования актуальными становятся проблемы, связанные с обоснованием методики организации телекоммуникационных учебных проектов, теле- и видеоконференций, дистанционных форм обучения иностранным языкам и повышения профессиональной квалификации учителей иностранного языка.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Каковы приоритеты лично-ориентированной парадигмы языковой образовательной системы?
2. Каково место новых технологий обучения в процессе реализации самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности обучающихся?
3. Как трактуется понятие «технология» в сфере иноязычного образования?
3. Каковы лингводидактические инновации, обусловленные информатизацией системы образования?
4. Составьте перечень современных технологий, применяемых в обучении иностранным языкам. Опишите одну из них.

Гринченко Н. А. Технологическая карта как форма планирования урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 2. – С. 16 – 26.

<...> Традиционными в дидактике являются следующие классификации уроков: по основной дидактической цели, по основной форме проведения. Согласно классификации по основной дидактической цели выделяют следующие типы уроков: вводный урок; урок первичного изучения нового материала; урок-закрепление изученного (повторение, обобщение); урок-применение знаний и умений; урок проверки и коррекции знаний и умений; смешанный или комбинированный урок.

По основной форме проведения различают: урок-беседу, урок-лекцию, урок-экскурсию, киноурок, урок самостоятельной работы, уроки лабораторных и практических работ, нетрадиционный урок [7].

Типология уроков иностранного языка имеет свою специфику, связанную с тем, что урок ИЯ – это, прежде всего, урок общения. Основная цель обучения иностранному языку – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции. <...>

<...> В методической литературе описаны три подхода к типологии уроков иностранного языка. Согласно первому подходу [4], главным критерием для определения типа урока является направленность либо на формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических), либо на развитие речевых умений (аудирования, говорения, чтения, письма, перевода) <...>.

При втором подходе [1] выделяются два основных типа уроков: 1) уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения <...> ; 2) уроки развития устной речи

(аудирование, говорение) и письменной (чтение, письмо) коммуникативной деятельности <...>.

Типологию уроков ИЯ в обобщенном виде можно представить в виде следующей схемы:

Уроки формирования языковых навыков во всех видах речевой деятельности:

- уроки формирования фонетических навыков;
- уроки формирования лексических навыков;
- уроки формирования грамматических навыков.

Уроки совершенствования навыков:

- уроки совершенствования фонетических навыков;
- уроки совершенствования лексических навыков;
- уроки совершенствования грамматических навыков.

Уроки развития речевых умений:

- аудирования;
- говорения;
- чтения;
- письма;
- перевода.

Поурочный план – рабочий документ преподавателя. Стабильными компонентами являются: начало урока, центральная часть урока и завершающая часть урока ... В нем дается определение темы, способы ее реализации и материальное обеспечение.

Главные правила, которыми следует руководствоваться при составлении плана урока, следующие:

- планирование начинается с уяснения цели урока и выбора организационной формы конкретного урока;
- цель урока и его результат планируются одновременно, при этом нужно соблюдать иерархию упражнений, заданий;
- в плане должны присутствовать две линии – для учителя и для обучающихся;

– в ходе планирования необходимо строго выверить регламент урока, убрать все лишнее;

– принципиально важно составлять план урока в письменном виде;

– планировать не только речевое поведение и последовательность упражнений, но и неречевое поведение [2].

Объектом проектирования урока является процесс овладения иноязычной культурой, который носит комплексный характер. Основными проектировочными умениями являются:

– умение соблюдать целенаправленность урока (цикла, курса);

– умение соблюдать целостность урока (цикла, курса);

– умение соблюдать динамичность обучения на уроке (в цикле, курсе);

– умение соблюдать связность урока (цикла, курса).

<...> При конструировании технологической карты урока необходимо учитывать следующие позиции:

– должен быть описан весь процесс деятельности с указанием конечного результата;

– должны быть указаны все операции, их составные части с максимально полным отражением их последовательности;

– должны быть названы материалы, перечислено оборудование, указаны инструменты;

– должна быть отражена координация и синхронизация действий всех субъектов педагогической деятельности;

– должно быть рассчитано время выполнения всех операций.

Сегодня методисты предлагают ряд вариантов технологических карт:<...>

Вариант 2

Этап урока	Время, мин.	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Методы, приемы, формы обучения	Прогнозируемый результат образовательной деятельности	Учебно-методическое обеспечение

Вариант 3

Деятельность учителя	Деятельность обучающихся					
	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная	
	Осуществляемые действия	Формируемый способ деятельности	Осуществляемые действия	Формируемый способ деятельности	Осуществляемые действия	Формируемый способ деятельности

Вариант 4

Этап урока	Виды работы, формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые УУД	Планируемые результаты
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		

Вариант 5

Основные этапы организации учебной деятельности	Цель этапа	Содержание педагогического взаимодействия		
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	
			Познавательная	Коммуникативная

[9] <...>.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
2. Методическое мастерство учителя : учебное пособие /под ред.: Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
4. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Технологическая карта как современная форма проектирования урока, соответствующая требованиям ФГОС // Знанию : образовательный портал : [сайт]. URL: // <https://znanio.ru/medianar/22/>

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Назовите основные классификации урока, принятые в лингводидактике.
2. В чем особенность урока иностранного языка?
3. Какие существуют подходы к определению типов урока?
4. Что такое поурочный план?
5. Назовите главные правила составления плана урока.
6. Что является объектом проектирования урока?
7. Какие проектировочные умения необходимо сформировать у будущего учителя иностранного языка?
8. Сравните варианты технологических карт урока, укажите преимущества и недостатки каждого из них

Павлова Е. О. Модель адаптации зарубежных учебных пособий по иностранному языку к условиям обучения в российской школе // Иностранные языки в школе. – 2019. – №9. – С. 39 – 47.

<...> Выявленные факты позволили актуализировать проблему создания алгоритмической многоуровневой модели адаптации иностранных учебников с учетом межкультурного подхода к обучению иностранному языку. Предлагаемая модель разделена на три фазы, позволяющие разделить действия педагога в соответствии с объектом и характером выполняемых действий. Кроме того, в модели присутствует поле «комментарии», в котором фиксируются как общие впечатления об учебнике, так и детальные рекомендации к конкретному уроку/серии уроков.

Первая фаза является основополагающей и позволяет дать оценку выбранного учебника с точки зрения его природо- и целесообразности. <...>

<...> Многоуровневость модели и возможность подробного анализа выбранного учебника позволяют детально оценить его пригодность в соответствии с возрастом учащихся, уровнем владения языком, ведущим подходом <...>.

С точки зрения содержания на данной подготовительной фазе выставляется оценка адаптивной способности воспитательного потенциала учебника, приемлемости содержащихся в нем материалов культурного характера, политической нейтральности материалов учебника <...>.

Кроме того, в данной фазе происходит тщательный анализ разговорных и грамматических тем, заданий, наглядности и различных образовательных условий <...>.

Вторая фаза отражает непосредственные действия по адаптации выбранного учебника <...>. В предложенной моде-

ли приведены такие направления адаптации, как техническое упрощение и культурное комментирование. Техническое упрощение подразумевает изменение материалов зарубежного учебника без учета культурной направленности обучения. Речь идет об изменении объема текстов, применении наглядности, переформулировке заданий и частей текстов, которые могут вызывать трудности лексического характера, добавлении словаря. <...>

Идея межкультурной направленности обучения с использованием адаптированного зарубежного учебника имеет наибольшее отражение в рамках применения приема культурного комментирования. На данном этапе происходит не только оценка необходимости в пояснении, комментировании заданий, связанных с культурой, ситуациями, которые построены на основе реальных культурных особенностей. Здесь должно быть предусмотрено планирование формы работы учащихся с информацией, поясняющей происхождение и предпосылки возникновения той или иной культурной особенности и предполагающей сопоставление, сравнение, логический анализ двух культур (родной и иной) <...>.

Третья фаза предполагает действия учителя по анализу степени эффективности адаптации выбранного учебника. Данная фаза позволяет оценить проделанную работу по адаптации и фактическому использованию учебника с трех сторон: ученик, учитель, учебник.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Какова цель адаптации зарубежных учебников иностранного языка к условиям обучения в российских школах?
2. Укажите причины, вызывающие необходимость адаптации зарубежных учебников.
3. В чем заключается цель создания алгоритмической многоуровневой модели адаптации иностранных учебников?

4. Назовите два направления адаптации зарубежных учебников и обоснуйте их необходимость.

5. Охарактеризуйте три фазы, составляющие структуру данной модели.

Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С. 39 – 46.

<...> Термин «технология» – греческого происхождения и содержит два значения. В соответствии с одним значением, технология – это совокупность технических решений, включая методы, процессы и материалы для производственной деятельности, с целью получения конечного продукта. В соответствии с другим значением, технология – это способ управления непроизводственными процессами <...> [10].

Информационно-педагогические технологии представляют собой обеспечиваемые электронными устройствами способы получения, накопления, хранения, обработки и передачи неограниченных объемов информации, т.е. актуальных знаний. <...>

К информационно-коммуникационным технологиям сегодня относят цифровое радио- и телевизионное вещание, сотовую телефонную связь, компьютеры, компьютерное программное обеспечение, Интернет, спутниковые системы навигации, а также соединение этих технических возможностей в единую систему.

Педагогические технологии представляют собой способы эффективного управления образовательными процессами, обеспечивающими получение запланированного результата с

заданными параметрами качества и оптимальными затратами усилий и времени через применение подтвержденных наукой и /или практикой алгоритмов деятельности. Подчеркнем, что для педагогической деятельности, творческой по своему содержанию, более характерны гибкие <...> алгоритмы работы с учащимися.

Таким образом, информационно-коммуникационно-педагогические технологии <...> в образовании, включая обучение иностранным языкам, – это сочетание ресурсов информатики (information science), коммуникации (communication science) и педагогики (educational science) [1, 8].

В педагогической деятельности все информационно-педагогические технологии делятся на технологии обучающие, развивающие и образовательные.

Обучающие технологии рассчитаны на систематическое и регулярное применение учителем в решении задач обучающей деятельности. Развивающие технологии разрабатываются для активного совершенствования познавательной функции учащихся, пользующихся Интернет-ресурсами. Образовательные технологии предназначены для расширения познавательных ресурсов всех пользователей и удовлетворения их интеллектуальных запросов.

Информационно-педагогические технологии <...> повышают мотивацию учения, расширяют обучающие возможности учителя, раздвигают границы образовательного пространства, развивают познавательные возможности участников, насыщают педагогический процесс электронными ресурсами, уравнивают образовательные возможности представителей разных социальных групп. Внедрение информационно-педагогических технологий способствует тому, что учебная деятельность учащихся становится более активной, конструктивной, интерактивной, диалоговой, рефлексивной.

<...> Педагогическая среда – это образовательное пространство, где в учебно-воспитательных целях взаимодействуют участники педагогического процесса (учителя и учащиеся), разрабатываются и внедряются дидактические методы, приемы и технологии, создаются условия для самореализации личности в творческом познавательном пространстве.

Информационно-педагогическая среда – это образовательное пространство, в котором возможности самореализации личности учащихся создаются посредством информационно-педагогических технологий в сочетании с конвенциональными способами обучения и воспитания. <...>

Дистанционное обучение проделало свой долгий путь, прежде чем появилось в современной форме: а) заочное обучение <...>, б) интерактивное обучение (с выполнением учащимися заданий учебных модулей и общением с педагогом по электронной почте), в) обучение в виртуальном сообществе (с участием в групповых видеоконференциях, чатах, блогах и Интернет-проектах). <...>

В дистанционном обучении применяются следующие способы организации учебной деятельности.

Предъявление учебного (текстового) материала.

Организация тренировочных заданий (упражнений).

Использование «электронных тренажеров» <...>.

Групповая работа в виртуальной учебной среде (телеконференции).

Индивидуальная работа под руководством тьютора посредством электронной почты или в реальном времени

Выполнение индивидуальных учебных проектов.

Измерение успешности обучения на основе объективно наблюдаемых индикаторов (учебных показателей). <...>

Список литературы

1. Инновационные информационно-педагогические технологии в системе ИТ-образования : 1-ая Международная интернет-конференция 1 сентября –15 ноября 2010 года. Москва : МГУ, 2010. URL: <http://it-edu.oit.cmc.msu.ru/index.php/IP/index/sched-Confs/archive>.

2. Coordinator Evgueni Khvilon, Editorial coordinator Mariana Patru, Edrs. and Contributors: Jonathan Anderson & Tom van Weert (2002), *Information and Communication Technology in Education (A Curriculum for Schools and Program for Teacher Development)*, Division of Higher Education UNESCO, Paris, France, 150 p.

3. Onlinedics^{ru} : крупнейший сборник онлайн-словарей : [сайт]. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/t/tehnologija.html>.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Дайте определение понятия «технология».
2. Уточните понятие «информационно-педагогические технологии». Какие технологии относятся к ним?
3. В чем заключается особенность педагогических технологий?
4. Как вы можете охарактеризовать алгоритм работы с учащимися?
5. Какие технологии относятся к категории информационно-педагогических технологий?
6. Как изменяется характер учебной деятельности обучающихся под влиянием информационно-педагогических технологий?
7. Укажите различие между педагогической средой и информационно-педагогической средой.
8. Выделите способы организации учебной деятельности в условиях дистанционного обучения. Представьте методику применения одного из них.

Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – №2. – С. 2 – 9., №3. – С. 2-9.

<...> информатизация образования в широком понимании этого термина трактуется как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей, средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях [10, с.106]. <...>

<...> информатизация образования <...> обозначает следующие основные направления информатизации языкового образования:

- определение методологической базы, отбора содержания обучения, разработки методов и форм обучения иностранному языку и культуре;

- отбор содержания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации языкового образования;

- отбор и разработка активных и проблемных методов и форм обучения языку и культуре в условиях информатизации языкового образования;

- разработка инновационных методик использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку и культуре;

- разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процесс обучения и овладения иностранным языком;

- разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и формирования языковых навыков речи обучающихся;

– организация системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в области информатизации языкового образования;

– обеспечение мер информационной безопасности обучающихся.

<...> За последние годы были разработаны следующие методики:

– использование методов дистанционного обучения иностранному языку [12];

– использование учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку [19, 20, 25];

– использование электронно-почтовой группы для формирования межкультурной компетенции учащихся [2] и студентов [15];

– использование веб-форума для формирования социокультурной компетенции обучающихся [27];

– использование блог-технологий для развития умений письменной речи [10, 21, 22, 25] и формирования социокультурной компетенции [6];

– использование вики-технологии для развития умений письменной речи учащихся и студентов [8, 21, 23, 25];

– использование подкастов для развития умений аудирования и говорения [14, 24, 25];

– использование лингвистического корпуса в формировании языковых навыков речи [17]. <...>

Список литературы

1. Кошеляева Е.Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2010.

8. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.

10. Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МШУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – №5. – С. 106 – 114.

12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций: монография. – Воронеж: Истоки, 1996.

14. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.

15. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной коммуникации в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.

17. Сысоев П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – №6. – С. 25 -31.

19. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – №6. – С. 1 – 10.

20. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С. 8 – 16.

21. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – №3. – С.26 – 31.

22. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии веб 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №4. – С. 12 – 18.

23. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии веб 2.0: социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №5. – С. 2 – 8.

24. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии веб 2.0: социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – №6. – С. 8 – 11.

25. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет- технологий: учебно-методическое пособие. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н. / Д.: Феникс, 2010.

27. Черкасов А.К. использование веб-форума в обучении иностранному языку // Языковое поликультурное образование. – Вып. 4. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – С. 120 – 130.

Вопросы для самоконтроля и задания

1. Как автор понимает сущность информатизации образования?

2. Перечислите основные направления информатизации языкового образования.

3. Какие методики обучения иностранному языку в аспекте информатизации образования разработаны отечественными исследователями.

4. Опираясь на список литературы, подробно опишите одну из методик обучения иностранному языку в контексте информатизации образования.

2 Краткий словарь основных терминов лингводидактики

Антропоцентризм – научно-философская познавательная установка, в которой утверждается наличие человеческого измерения в любом знании о бытии, природе, обществе и в самом познании.

Билингвизм – свободное владение двумя языками (родным и неродным) и использование их на практике; двуязычие.

Вторичная языковая личность – совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Диалог культур – многообразие культурных форм и явлений, которые порождают единую человеческую деятельность; специфический социокультурный процесс взаимодействия, становления и развития различных форм культуры.

Дидактика – раздел педагогики и теории образования, который изучает проблемы обучения и раскрывает закономерности усвоения знаний, умений, навыков и формирования убеждений, определяет объём и структуру содержания образования.

Знание – результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий.

Информационно-коммуникационные технологии – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, которые интегрированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и последующего использования информации в интересах ее пользователей.

Информационно-обучающая среда – совокупность условий, направленных на организацию учебного пространства, которое включает в себя три составляющих.

Когниция – процесс, с помощью которого происходит обработка информации сознанием.

Коммуникация – тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен.

Коммуникативная компетенция – способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Компетентностный подход – совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Компетентность – комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Компетенция – совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

Культура – исторически обусловленный динамический комплекс постоянно обновляющихся во всех сферах общественной жизни форм, принципов, способов и результатов активной творческой деятельности людей.

Лингводидактика – научная дисциплина, которая занимается изучением теории образования и процесса обучения и освоения языков, а также лингвистическим описанием языка в учебных целях.

Лингвокультура – совокупность информации культурного характера, объективированная в языке.

Лингвообразование – образовательный процесс, направленный на развитие языковой личности, способной осваивать социально-культурную картину мира изучаемого языка и культуры.

Межкультурная компетенция – совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на быденном, так и на профессиональном уровне.

Метод – 1) средство, способ изучения действительности, явлений природы и общества; 2) система взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования; 3) направление в обучении конкретной дисциплине, определяющее стратегию учебной деятельности преподавателя и учащихся.

Методика обучения иностранному языку – наука, исследующая цель и содержание, методы и средства обучения, способы учения и воспитания на материале иностранного языка.

Методическая система – совокупность объектов процесса обучения иностранному языку, формирующих и формирующихся в рамках социального института в соответствии с целью образования и нормативно-правовыми положениями.

Многоязычие – использование двух или более языков либо отдельным говорящим, либо обществом говорящих.

Модель – абстрактное понятие эталона или образца какой-либо системы, представление самых общих характеристик какого-либо явления; общая схема описания системы (например, методической).

Модуль – относительно самостоятельная целостная организационно-содержательная единица учебной программы, дисциплины.

Модуль учебный – специально разработанные с учетом программных требований по дисциплине проблемно ориенти-

рованные блоки учебных и дополнительных материалов, имеющие целью обеспечить аудиторную и самостоятельную работу обучающихся по освоению совокупности отдельных тем и программы в целом.

Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Навык – действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции.

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса. При этом под объектом педагогической технологии понимается структура и логика конструирования педагогического процесса, способы его организации по реализации педагогических целей в соответствии с теми или иными принципами и условиями.

Подход – реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенных стратегий и с помощью тех или иных методов обучения.

Прием обучения – элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия.

Принцип – основные положения (правила), определяющие характер процесса обучения, которые формулируются на основе и в соответствии с избранным подходом.

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений.

Речь – исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе общения.

Средства обучения – объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Системный подход – метод научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, а также предполагающий анализ явлений как сложного единства, не сводимого к простой сумме элементов.

Содержание обучения – совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения языком соответствовали требованиям государственного образовательного стандарта.

Социокультурная компетенция – это способность оперировать системой социокультурных знаний и умений при осуществлении общения в условиях диалога культур, то есть на межкультурном уровне.

Стратегия учебной деятельности – общее направление учебной деятельности, определяющее обобщенный способ, систему действий и общий план в решении общепознавательной задачи. Выделяют общеучебные и специальные стратегии.

Тезаурус – полный систематизированный набор данных о какой-нибудь области знаний, который разрешает человеку или вычислительной машине в ней ориентироваться. В широком смысле тезаурус – описание системы знаний о действи-

тельности, которыми располагает индивидуальный носитель информации или группа носителей. В социологии и теории коммуникаций изучают свойства тезауруса индивидов и коллективов, обеспечивающие возможность взаимопонимания на основе общности тезауруса.

Технология – совокупность приемов работы преподавателя, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимальный период времени.

Технология обучения – приемы научной организации труда преподавателя.

Технология в обучении – использование в обучении информационно-коммуникационных средств.

Умение – усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом.

Формы обучения – целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия и отношений учителя и учащихся.

Форма обучения реализуется как единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов.

Цель обучения – заранее планируемый результат обучающей деятельности и учебной деятельности.

Язык – сложная знаковая система, естественно или искусственно созданная и соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание). Термин «язык», понимаемый в широком смысле, может применяться к произвольным знаковым системам, хотя чаще он используется для более узких классов знаковых систем.

Языковая личность – совокупность способностей и характеристик человека, создающего и воспринимающего речевые произведения.

Языковое образование – процесс и система организации обучения государственному, родному и иностранным языкам.

3 Список литературы для самостоятельного изучения

Монографии

Гальскова, Н. Д. Современная лингводидактика: монография / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. – М.: КноРус, 2021. – 216 с.

Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам : монография / Г. В. Елизарова. – СПб. : Союз, 2001. – 292 с.

Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 8-е изд. – М.: URSS, 2014. – 264 с.

Коряковцева, Н. Ф. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: кол. Монография / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова И. А. – М. : Изд-во МГЛУ, 2018. – 254 с.

Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.

Тарева, Е. Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: монография / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, Е. С. Дикова и др. – М. : Логос, 2014. – 232 с.

Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

Статьи, материалы конференций

Афанасьева, О. Ю. Место и роль гуманитарной технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства : материалы V Меж-

дународной очно-заочной научно-практической конференции. – Челябинск, 2017. – С. 81–86.

Афанасьева, О. Ю. Научно-исследовательская компетентность как лингводидактическая инновация / О. Ю. Афанасьева, З. В. Возгова, М. Г. Федотова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 51–56.

Афанасьева, О. Ю. Эмпатийно-партисипативная компетенция будущего учителя / О. Ю. Афанасьева, М. В. Смирнова, М. Г. Федотова // Вестник Южно-Уральского государственного социально-педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 7–19.

Гальскова, Н. Д. Еще раз о лингводидактике / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 2–10.

Гальскова, Н. Д. Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития / Н. Д. Гальскова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1(838). – С. 28–38.

Елизарова, Г. В. О природе социокультурной компетенции / Г. В. Елизарова // Studia Linguistica (Санкт-Петербург). – 1999. – № 8. – С. 274–281.

Елизарова, Г. В. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации / Г. В. Елизарова, Л. П. Халяпина // Языковое образование в вузе: методическое пособие для преподавателей высш. школы, аспирантов и студентов. – СПб., 2005. – С. 8–20.

Караулов, Ю. Н. Структура языковой личности и место литературы в языковом сознании / Ю. Н. Караулов // Русская литература в формировании современной языковой личности: материалы конгресса: в 2-х частях. – СПб., 2007. – С. 286–293.

Караулов, Ю. Н. К вопросу о формировании второй языковой личности (на примере материала обучения японскому языку и культуре) Ю. Н. Караулов // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – С. 59.

Караулов, Ю. Н. Структура языковой личности и место литературы в языковом сознании / Ю. Н. Караулов // Русская литерату-

ра в формировании современной языковой личности: материалы конгресса : в 2-х частях. – СПб. , 2007. – С. 286–293.

Колесников, А. А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 2–9.

Лушникова, Е. И. Билингвальное обучение учащихся профильных классов с применением инструментов онлайн-урока / Е. И. Лушникова, А. В. Нехаева, Л. П. Халяпина // Политехническая весна. Гуманитарные науки: материалы IV Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – СПб., 2021. – С.315–320.

Мильруд, Р. П. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 39–47.

Мильруд, Р. П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2017. – № 7. – С. 2–11.

Мильруд, Р. П. Учебный билингвизм: вчера, сегодня, завтра / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 185–204.

Мышук, А. А. Дидактические возможности мобильных приложений в процессе формирования лексического навыка на английском языке / А. А. Мышук, Л. П. Халяпина // Неделя науки СПбПУ : материалы научной конференции с международным участием. – СПб., 2019. – С. 182–184.

Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 25.

Сафронова, В. В. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления языкового школьного образования / В. В. Сафронова, Н. И. Марченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С. 2.

Сафонова, В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.

Сафонова, В. В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении / В. В. Сафонова // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2-1. – С. 20–39.

Сысоев, П. В. Предметно-интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования / П. В. Сысоев, И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 2–9.

Тарева, Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. – М., 2021. – С. 26–33.

Тарева, Е. Г. Диалог культур или не-диалог культур? Дилемма современной лингводидактики / Е. Г. Тарева // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы IV Международного научного конгресса. – Симферополь, 2019. – С. 49–54.

Тарева, Е. Г. Инновации в лингводидактике как требование времени / Е.Г. Тарева // Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство?: кол. монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII». – Пятигорск, 2016. – С. 64–69.

Тарева, Е. Г. Классификатор лингводидактических компетенций – инструмент оценки качества подготовки преподавателя иностранных языков / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. – М., 2021. – С. 45–54.

Тарева, Е. Г. Культура в системе современной лингводидактической концептологии / Е. Г. Тарева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. – 2019. – № 2 (30). – С. 81–89.

Тарева, Е. Г. Обучение диалогу культур в аспекте лингводидактического мифотворчества / Е. Г. Тарева // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2017. – Минск, 2018. – С. 18–21.

Тарева, Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению / Е. Г. Тарева // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 239–244.

Халяпина, Л. П. Европейский портфель будущего учителя иностранных языков как средство реализации компетентного подхода в педагогическом образовании / Л.П. Халяпина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 4 (40). – С. 54–58.

Халяпина, Л. П. Концепции поли-/мульти- и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике / Л.П. Халяпина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2018. – № 43. – С. 141–151.

Халяпина, Л. П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам / Л.П. Халяпина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2006. – № 6 (61). – С. 84–89.

Халяпина, Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам / Л. П. Халяпина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – Т.7. – № 21 – 1. – С. 91–102.

Халяпина, Л. П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества / Л. П. Халяпина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №. 10 (78). – С. 230–236.

Учебники, учебные пособия

Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2015. – 368 с.

Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., пер. и доп. – М., 2019. – 406 с.

Пассов, Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции: учеб. пособие / Е. И. Пассов. – СПб. : Златоуст, 2015. – 172 с.

Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учебное пособие. – Изд. 3-е, стер. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 264 с.

4 Примерный список тем для докладов и рефератов

1. Этапы развития лингводидактики как науки.
2. Диалог культур в языковом образовании.
3. Связь лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.
4. Антропоцентризм современной лингводидактики и теории обучения иностранным языкам.
5. Перспективы развития лингводидактики как науки.
6. Основы концепции языковой личности.
7. Трансформация понятия «языковая личность».
8. Структура языковой личности: ее уровневый характер.
9. Формирование вторичной языковой личности как цель языкового образования.
10. Лингводидактическая модель языковой личности.
11. Иноязычная коммуникативная компетенция как критерий сформированности вторичной языковой личности.
12. Коммуникативная личность и языковое образование.
13. Компетентностный подход к формированию вторичной языковой личности в контексте Европейской системы уровней владения иностранным языком.
14. Современная концепция многоязычия.
15. Билингвизм: его влияние на языковое образование.
16. Инновационный подход к языковому образованию.
17. Коммуникативный подход в языковом образовании.
18. Деятельностный подход в языковом образовании.
19. Личностно ориентированный подход в языковом образовании
20. Социокультурный подход в языковом образовании.

21. Межкультурный подход в языковом образовании.
22. Поликультурный подход в языковом образовании.
23. Лингвокультурный подход в языковом образовании.
24. Технологии самостоятельной работы в обучении иностранным языкам.
25. Геймификация как современная технология в обучении иностранным языкам.
26. «Технология в образовании» и «образовательные технологии».
27. Технологическая карта как основа планирования урока иностранного языка.
28. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам.
29. Дистанционное обучение в современных условиях.
30. Лингводидактический потенциал социальных сетей.

5 Тест

1. Цель лингводидактики – это ...
 - а) воспитание всесторонне развитой личности
 - б) развитие языковых способностей
 - в) определение закономерностей формирования вторичной языковой личности
 - г) разработка технологии освоения иностранного языка
2. Одной из задач лингводидактики является ...
 - а) разработка технологии работы с учебным материалом
 - б) разработка индивидуальных стратегий изучения иностранного языка
 - в) разработка основ обучения ИЯ в контексте многоязычия
 - г) разработка основ управления процессом обучения ИЯ
3. Основная идея, определяющая стратегию деятельности по организации процесса обучения, называется ...
 - а) прием
 - б) средство
 - в) принцип
 - г) подход
4. Конкретной формой реализации подхода является ...
 - а) прием
 - м) метод
 - в) язык
 - г) средство
5. Связь лингводидактики и психологии состоит в ...
 - а) отборе языкового материала
 - б) диагностировании мотивов обучения
 - в) организации речевой деятельности
 - г) поиске способов предупреждения ошибок

6. В обучении иностранному языку выделяют следующие виды речевой деятельности.

- а) внутренняя речь
- б) письменная речь
- в) говорение
- г) диалог

7. Какой элемент входит в структуру речевой деятельности?

- а) отношение
- б) эмоция
- в) мотив
- г) упражнение

8. Что выступает в качестве оценочных критериев уровня владения языком?

- а) наличие ошибок
- б) компоненты языковой личности
- в) речевое поведение
- г) интересы

9. Что является критерием сформированности языковой личности?

- а) знания
- б) мотивы
- в) умения
- г) готовность к речевому поступку

10. Какому из уровней развития языковой личности соответствует формирование автоматизированных навыков использования языковых средств?

- а) вербально-семантическому
- б) –
- в) логико-когнитивному
- г) прагматическому

11. Особенность вторичной языковой личности заключается в связи с...

- а) окружающим миром
- б) языковым материалом
- в) культурой
- г) иноязычной культурой

12. Языковая личность проявляется в ...

- а) межкультурном общении
- б) мотивах
- в) знании языков форм
- г) интересе к изучению языка

13. Многоязычие способствует ...

- а) стиранию национальных границ
- б) появлению единого языка
- в) исчезновению редких языков
- г) ограничению роли английского языка в международном общении

14. Равное владение двумя языками называется...

- а) многоязычием
- б) билингвизмом
- в) бихевиоризмом
- г) мультязычием

15. Владение двумя языками независимо друг от друга называется ... билингвизмом.

- а) смешанным
- б) интегрированным
- в) чистым
- г) адаптивным

16. Лингвистический аспект билингвизма состоит в выявлении....

- а) интерференции
- б) дифференциации
- в) сходства
- г) специфики

17. Принцип обучения – это ...
- а) связь между явлениями
 - б) описание явлений, фактов
 - в) правила, положения, регулирующие организацию образовательного процесса
 - г) совокупность мер, направленных на организацию образовательного процесса
18. Отбор содержания обучения с опорой на ранее изученный материал осуществляется на основе принципа ...
- а) интеграции
 - б) научности
 - в) новизны
 - г) преемственности
19. Основу классификации принципов формирования вторичной языковой личности составляет...
- а) содержание обучения
 - б) цель обучения
 - в) особенности вторичной языковой личности
 - г) широта применения принципа
20. К общедидактическим принципам относится...
- а) принцип автономности
 - б) принцип новизны
 - в) принцип функциональности
 - г) принцип речевой направленности
21. Подход в лингводидактике – это ...
- а) правило, определяющее процесс формирования вторичной языковой личности
 - б) ведущая идея, определяющая стратегию образовательного процесса
 - в) совокупность понятий, характеризующих какое-либо явление
 - г) гипотеза, прогнозирующая результаты образовательного процесса

22. Какой лингводидактический подход связан с целенаправленным формированием учебных умений, характерных для конкретного обучающегося?
- а) деятельностный
 - б) коммуникативный
 - в) личностно ориентированный
 - г) социокультурный
23. Обучение иноязычному общению в различных видах речевой деятельности – это...
- а) компетентностный подход
 - б) коммуникативный подход
 - в) интегративный подход
 - г) социокультурный подход
24. В лингводидактике ... модель рассматривает ошибку как результат самостоятельной речевой деятельности.
- а) когнитивная
 - б) деятельностная
 - в) личностно ориентированная
 - г) лингвокультурная
25. Какая лингводидактическая модель эффективно работает в естественной языковой среде?
- а) деятельностная
 - б) личностно ориентированная
 - в) когнитивная
 - г) гуманистическая
26. Общеευропейские компетенции направлены на ...
- а) устранение национальных систем обучения иностранному языку
 - б) разработку единого подхода к изучению иностранного языка
 - в) разработку единых критериев оценки достижений обучающихся

- г) для введения единого государственного экзамена
27. Компетенции должны быть ...
- а) ограниченными
 - б) постоянными
 - в) замкнутыми
 - г) динамичными
28. Языковая компетенция – это ...
- а) совершенствование коммуникативных умений в речевой деятельности
 - б) овладение языковыми средствами
 - в) умение выстраивать свое языковое поведение
 - г) развитие специфических умений речевой деятельности
29. Стратегия в лингводидактике – это ...
- а) совокупность методов обучения
 - б) совокупность приемов речевой деятельности, направленных на эффективное решение коммуникативной задачи
 - в) совокупность языковых средств для осуществления эффективной речевой деятельности
 - г) совокупность умений, обеспечивающих успешное общение
30. Основой формирования вторичной языковой личности является ...
- а) социокультурная компетенция
 - б) языковая компетенция
 - в) речевая компетенция
 - г) компенсаторная компетенция.

Заключение

Данное учебно-методическое пособие помогает достичь основной цели изучения дисциплины «Актуальные проблемы лингводидактики», а именно – формирования у студентов представления о лингводидактике как научном знании, отражающем современные тенденции в преподавании иностранных языков. Оно знакомит магистрантов с этапами развития лингводидактики как самостоятельной научной дисциплины; с сущностью, содержанием, закономерностями и принципами формирования вторичной языковой (коммуникативной) личности; с уровнями, критериями и показателями ее сформированности. Таким образом, пособие направлено на подготовку будущих учителей к реализации образовательного процесса в системе общего, профессионального и дополнительного образования.

Учебное издание

**Афанасьева Ольга Юрьевна,
Федотова Марина Геннадьевна**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Ответственный редактор
Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка
В. М. Жанко

Подписано в печать 23.10.2021. Формат 60x84 1/16. Усл.-печ. л. 12,8.
Тираж 500 экз. Заказ 522.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.