

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.Д. ГАЛЬСКОВА, Н.И. ГЕЗ

**ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА**

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением по образованию
в области лингвистики Министерства образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов, обучающихся по специальности
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*

3-е издание, стереотипное

Москва

АКАДЕМА
2006

УДК 802/809(075.8)
ББК81.2-9я73
Г176

Авторы:

Н.Д. Гальскова — часть I;
Н.И. Гез- часть II, III

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования *А. А. Миролюбов*;

кафедра лингводидактики Московского государственного областного университета
(зав. кафедрой — кандидат филологических наук *Н. Н. Михайлов*)

Гальскова Н. Д., Гез Н. И.

Г176 Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. ISBN 5-7695-2969-5

Учебное пособие (2-е изд., испр. — 2005 г.), написанное известными специалистами, авторами многочисленных учебников и учебных пособий по школьной и вузовской методике, призвано сформировать у преподавателей любых неродных языков общее представление о теории обучения иностранным языкам как научной области, о закономерностях построения учебного процесса при развитии устного и письменного общения. Новизна авторского подхода состоит в том, что иностранный язык (как учебный предмет) рассматривается в качестве составной части языкового образования в условиях искусственной языковой среды.

Для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений, а также учителей школ разного типа.

УДК 802/809(075.8)
ББК 81.2-9я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается.

© Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2004

ISBN 5-7695-2969-5

© Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2005, с исправлениями

© Издательский центр «Академия», 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие адресовано студентам языковых вузов и факультетов педагогического профиля, учителям и преподавателям любых неродных языков¹, аспирантам, работающим над актуальными проблемами языкового образования, а также специалистам в области профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Основная цель пособия — дать представление о современном состоянии и перспективах развития отечественного языкового образования, о требованиях, предъявляемых к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся различных категорий в контексте языковой политики в сфере образования. В понятие «лингвокультурная подготовка» учащихся входит владение ими на различном уровне любыми языками и культурами, как родными, так и неродными. Это дало основание авторам настоящего пособия исходить из того, что языковое образование есть образование в области всех современных (родных и неродных) языков и культур. Но поскольку сферы преподавания и изучения родных и неродных языков, равно как и сферы практического использования этих языков, разнятся между собою и каждая из них имеет свои специфические особенности, в книге образование в области родного языка и образование в области современных неродных языков трактуются как сопряженные, но одновременно автономно функционирующие сферы. Именно в этом ракурсе и дается изложение проблем образования в области современных неродных языков при осознании определенной условности, термины «языковое образование» и «образование в области иностранных (а шире — и всех неродных) языков» употребляются как синонимичные.

Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования предъявляют всем его субъектам, и прежде

¹ В понятие «неродной язык» включается иностранный язык, который изучается вне условий его естественного бытования, т. е. в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации, а так же второй язык, который не является родным, но усваивается, как правило, в социальном окружении, где он выступает реальным средством общения, и который служит наряду с родным или после него вторым средством общения (см.: Klein W.,

всего учителю, новые требования. Учитель должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Особенно это существенно на рубежных этапах развития методической науки, один из которых и переживает современная теория обучения неродным языкам. Этот этап связан с последовательным обращением к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур, что самым естественным образом требует переосмысления понятийно-категориального аппарата методической науки, сущности современных приемов, способов и средств обучения языкам, специфики функциональной нагрузки учителя. Последний выступает не только «транслятором» нового языкового кода и «языкового» содержания, но и инициатором и организатором межкультурного взаимодействия учащегося с носителями изучаемого языка, формирования у него готовности и способности принимать активное участие в этом взаимодействии. Для успешного выполнения этой функции учителю необходимо обладать соответствующими знаниями, навыками и умениями, позволяющими моделировать учебный процесс на основе целостного системного подхода к образованию в области неродных языков и культуры их носителей.

ЧАСТЬ I

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава I ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

В последнее время достаточно часто употребляется термин «языковое образование», однако при этом среди ученых и практиков отсутствует единая точка зрения на его содержание. Под языковым образованием нередко понимают процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, по-

зволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. В других случаях языковое образование трактуется как результат этого процесса или как система образовательных учреждений, в которых осуществляется обучение неродным языкам.

Такое разногласие во взглядах на сущность термина «языковое образование» свидетельствует, с одной стороны, о его многоплановости, а с другой — о стремлении дидактов и методистов акцентировать внимание лишь на отдельных сторонах функционирования языкового образования, что, естественно, не позволяет увидеть сущностные характеристики этого явления в целом. Поэтому, на наш взгляд, было бы правильно, приняв за «точку от счета» анализа интересующего нас термина многоаспектность понятия, рассматривать «языковое образование» как: 1) ценность, 2) процесс, 3) результат, 4) систему (см.: Гершунский Б.С, 1997, с. 38)¹.

Аспектное разделение анализируемого понятия не означает нарушения его целостности. Более того, показать его сущность как сложного и многопланового явления можно, на наш взгляд, лишь в единстве и взаимодополнении названных выше аспектных характеристик.

§ 1. Языковое образование как ценность, или осознание значимости владения современными неродными языками

Если принять логику рассуждения Б. С. Гершунского, то языковое образование как ценность предполагает рассмотрение трех аксиологических блоков:

- языковое образование как государственная ценность;
- языковое образование как общественная ценность;
- языковое образование как личностная ценность.

Сразу заметим, что речь идет именно о взаимосвязанных блоках. Только в гармонии государственных, общественных и личностных интересов в раз-

¹ В скобках даны ссылки на библиографию, помещенную в конце книги: фамилия автора, год издания, номера страниц. Если ссылки идут на несколько работ, то эти работы отделяются друг от

витии языкового образования в стране, придании ему приоритетной значимости на всех рассматриваемых уровнях возможно достижение качественных результатов в решении не только социально-педагогических проблем, стоящих перед обществом, государством, образованием, но и проблем социально-культурного плана.

Осознание языкового образования как ценности обуславливает актуальность разработки и реализации научных и практических действий, связанных как с анализом отношения к нему государства, общества и личности, так и с обеспечением на общественно-государственном и личностном уровнях престижа этого образования.

Роль любого языка определяется его статусом в обществе, государстве. Язык может быть международным средством общения. Речь идет в первую очередь о языках глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющих максимальный объем общественных функций. К таким языкам относятся, например, английский, русский и немецкий языки. Если на языке говорят в ряде стран того или иного региона (например, немецкий — в немецкоговорящих странах), этот язык приобретает статус межгосударственного. Язык может играть также роль государственного или локального языка. К числу первых языков относится, например, русский язык в России, выступающий официальным средством межнационального общения, к числу вторых — любой язык, используемый в конкретном регионе, области или округе отдельной страны (например, татарский, якутский и другие в соответствующих национально-государственных образованиях). Совершенно очевидно, что с точки зрения формирования ценностных ориентации конкретной личности в современном мире, расширения ее образовательных и социальных возможностей наиболее значимыми являются языки глобального общения. Но этот тезис не означает, что наряду с языками международного общения не должны изучаться локальные языки и что государством и обществом не должны создаваться для этого благоприятные условия.

друга точкой с запятой.

Как известно, государство и общество — понятия не идентичные. Общество может нуждаться в изучении современных неродных языков. Например, повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе. Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что динамика общественной жизни страны и связанные с ней новые цели, масштабы и направленность преобразований вызывают общественную потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими современными неродными языками. Знание языков, и прежде всего языков международного значения, как правило, дает возможность личности получить реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение. Более того, все более осознается тот факт, что богатством общества в условиях современной рыночной экономики и развития информационных технологий становятся человеческие ресурсы, которые выступают в качестве основного стратегического фактора экономического и социального прогресса. В решении этой задачи важная роль отводится и языковому образованию как фактору, превращающему человека в развитую личность и расширяющему его социальную и экономическую свободу.

Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в современной России (впрочем, и в других странах), можно назвать: 1) глобализацию интеграционных общественных процессов¹; 2) межгосударственную интеграцию в сфере образования; 3) доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, к качественному образованию² в стране и за рубежом. В то же время известно, что общественная потребность в качественном языковом образовании в силу тех или иных обстоятельств может не находить поддержки на го-

¹ Глобализация есть взаимодействие групп и отдельных индивидов напрямую друг с другом через границы, без обязательного участия в этом процессе государства; например, на огромных земных пространствах складывается в настоящее время единый рынок финансов, товаров, рабочей силы, услуг, в том числе и в образовательной сфере.

² Знание языков, и прежде всего языков международного значения, выступает в качестве важного показателя современного образования.

сударственном уровне. Последнее выражается, в частности, в отсутствии понимания руководителями образовательных ведомств важности приобщения подрастающего поколения к новым средствам общения, поиска необходимых материальных инвестиций в сферу языкового образования и др. Недостаточное финансирование со стороны государства образовательной сферы, отличающееся, в частности, настоящим периодом общественного развития нашей страны, приводит к оттоку педагогических кадров из образовательной сферы, не позволяет в должной мере оснащать образовательный процесс адекватными материально-техническими средствами и др., что, естественно, негативно сказывается на качестве лингвокультурной подготовки учащихся.

Сложившаяся ситуация имеет вполне закономерные особенности. Сфера образования в целом неразрывно связана с той социально-экономической формацией, в рамках которой она формировалась и функционирует. Б. Саймон пишет: «...само понимание взаимосвязей между образованием и обществом меняется с течением времени, степень заключенного в нем оптимизма или пессимизма (если в данном случае уместно употребление этих столь ценностно насыщенных слов) зависит от экономической ситуации. Иными словами, взгляды, подчеркивающие важность роли образования, находят поддержку в периоды оживления экономики, в то время как в период экономических спадов становятся популярными прямо противоположные идеи» (Саймон Б., 1989, с. 21).

Социально-политические и экономические реалии общественного развития влияют не только на статус современных неродных, в том числе и иностранных, языков, но и на выполняемые ими в обществе функции. Сегодня эти функции в обобщенном плане можно сформулировать следующим образом: *установление взаимопонимания между народами — носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании), в том числе и с помощью средств новых ин формационных технологий.* Язык, а следовательно, и языковое образование выступают в качестве важного инструмента успешной

жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

Действительно, на современном этапе развития страны — этапе, отличающемся глубокими интеграционными процессами во всех сферах общественной жизни, языковое образование выступает в качестве значимого медиума, оно формирует (должно формировать) сознание личности, ее способность быть социально мобильной¹ в обществе, свободно «входить» в открытое информационное пространство. Даже при благоприятных условиях государственно-общественная значимость языкового образования должна подкрепляться его личностно ориентированной ценностью. Последняя связана с **индивидуально мотивированным и стимулированным отношением** отдельной личности к собственному образованию вообще и языковому образованию в частности, к его уровню и качеству (см.: Нечаев Н.Н., 1989).

Личностно ориентированная ценность языкового образования обусловлена:

- а) степенью осознания учащимися важности любого неродного языка как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире;
- б) четким представлением о тех требованиях, которые предъявляются к уровню его языковой подготовки на каждом образовательном этапе, и технологиях, позволяющих определить этот уровень;
- в) личностной потребностью в изучении современных неродных языков и в их практическом использовании.

Именно последний параметр, а не юридический статус конкретного языка (государственный язык, официальный рабочий язык и др.) и определяет для конкретной личности престиж языка и языкового образования в целом.

В свою очередь, на государственно-общественном уровне престиж язы-

¹ Под социальной мобильностью человека понимают его социальные, стратификационные перемещения в социальном пространстве. Данное понятие, как утверждают философы, включает в себя социокультурную мобильность, которая, являясь субъективной стороной социального бытия, определяется внутренней свободой личности и отсутствием стереотипизации мышления (см.: Василенко И. В., 1996).

кового образования зависит от степени и глубины меж культурной интеграции в конкретных геополитических регионах, диапазона политико-экономических и культурных (в том числе и этнокультурных) потребностей в международной кооперации и межнациональном сотрудничестве. Создание таких условий в обществе позволит установить пути разумного удовлетворения общественно-государственных и личностных потребностей и интересов в изучении современных неродных языков и сформулировать социальный заказ, т.е. требования государства и общества к лингвокультурной подготовке учащихся.

Социальный заказ призван гармонизировать **государственные, общественные и личностные** потребности по отношению к современным неродным языкам. Поскольку, как отмечалось выше, в социально-политическом, экономическом, этнокультурном контексте развития России знание языков становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека, требования государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки учащихся должны выражаться в умении последних использовать изучаемые языки в **реальной межкультурной коммуникации**¹.

Ориентация на межкультурную коммуникацию увязывает социальный заказ с решением проблемы развития **языкового многообразия** в обществе (на государственно-общественном уровне) и **многоязычия** его граждан (на личностном уровне). Под языковым многообразием на государственно-общественном уровне понимаются в настоящее время не только поддержка и развитие языков глобального или межгосударственного общения. В это понятие включаются также защита, укрепление и развитие локальных языков, т.е. региональных языков и языков меньшинств, проживающих на конкретной территории (см.: Европейская хартия..., 1994). В свою очередь, многоязычие индивидуума означает знание им не менее двух неродных языков, а точнее,

¹ Межкультурная коммуникация — это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению (см.: Халеева И.И., 1989).

владение этими языками (на разных уровнях) как средством межкультурного общения с их «коренными» носителями. И в этом случае речь не обязательно должна идти о языках международного общения, т.е. наиболее престижных и общепризнанных языках, используемых в общении между народами разных государств.

Языковое многообразие и многообразие культур рассматриваются в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия и как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном пространстве. В политической сфере также все более осознается тот факт, что многообразие языковых сообществ и культур, являясь бесценным уникальным наследием, в перспективе должно превратиться из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных культур, в средство взаимного понимания и обогащения.

Как известно, языковое и культурное многообразие России, одного из крупнейших полиэтнических государств, где проживают, по последним данным, 176 народов, наций и национальных групп, есть одно из исторических и культурных ее наследий (схема 1). По этому в понятие «языковое образование» граждан страны вкладывается широкий смысл — овладение наряду с родным и иностранными языками любыми неродными языками народов России (см.: Европейская хартия..., 1994; Красная книга языков народов России, 1994).

Применительно к системе образования конкретное соотношение указанных в схеме 1 языков в системе школьного образования определяется социокультурными реалиями функционирования от дельного общеобразовательного учреждения, его типом, этапом обучения. При этом родной и неродной (в том числе и иностранный) языки могут выступать как учебные предметы и как средство обучения другим дисциплинам. Обучение последним может осуществляться как на монолингвальной (на одном из указанных языков),

так и на билингвальной основе¹.

Схема 1

Языковое многообразие и многоязычие в России



Таким образом, поликультурный и многоязычный «ландшафт» России создает плодотворную базу для развития многоязычия от дельной личности. Если речь идет о «выходе» в общеевропейскую и мировую сферы общения, то проблема заключается в последовательном приобщении учащихся к иностранным языкам. Общероссийский уровень межкультурной коммуникации требует, в свою очередь, внимательного отношения к национальным языкам и культурам России, языкам и культурам меньшинств, проживающих на территории страны. Иными словами, в полиэтничном и полилингвокультурном образовательном пространстве нашей страны важно осознание как государством и обществом в целом, так и отдельной личностью актуальности преподавания и изучения языков не только международного значения, но и народов России, этнических групп, проживающих в регионе, осознание того, что все языки равноценны. Именно этот тезис является принципиально важным для понимания сущности современного языкового образо-

¹ Обучение на билингвальной основе означает использование обоих языков в качестве средств обучения отдельному учебному предмету. Оно составляет надежную базу для билингвального образования, предполагающего использование родного и неродного языков в качестве языков образования и инструментов познания, самопознания и саморазвития.

вания как ценности. Тем более что, как справедливо отмечается в отдельных работах, препятствием процессу общения является не просто языковое разнообразие как таковое, а языковое разнообразие в сочетании с недостатком компенсирующего его многоязычия.

Государство (прежде всего школа) и общество должны создавать условия для самовыражения и самореализации детей — представителей различных этнических и языковых групп, но живущих или обучающихся рядом друг с другом, с тем чтобы решать проблемы межэтнической интеграции народов, населяющих Россию.

Это создает предпосылки для формирования на индивидуальном уровне сознания принадлежности нерусских этносов страны к россиянам (не к русским, а именно к россиянам) и обеспечения реального престижа и равноправия всех без исключения языков и культур. Последнее может стать надежной основой для развития у граждан любого поликультурного государства ощущения этнопсихологической, а не только политической принадлежности к межэтнической общности.

Исходным при определении сущности языкового образования как ценности является тезис о том, что изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа — его носителя, причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в отдельных, хотя бы и пересекающихся плоскостях. В связи с этим было бы правильно говорить о языковом образовании в рассматриваемом аспекте как о **лингвокультурном образовании**, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, осознающих свою принадлежность к определенному этносу, к региону постоянного проживания и к государству в целом, а также способных самоидентифицироваться в мировом пространстве. Если человек многоязычен, независимо от того идет ли речь об иностранных языках или языках народов России, он должен испытывать чувство гордости по этому поводу.

Итак, языковое образование как ценность делает актуальной проблему гармонизации государственных, общественных и личностных потребностей

по отношению к лингвокультурной подготовке учащихся. С этим связана в первую очередь разработка комплекса институциональных мероприятий, призванных способствовать:

во-первых, усилению статуса современных неродных, в том числе иностранных, языков в обществе как средства межкультурного общения и как учебной дисциплины в системе школьного образования (в отечественном образовании это может выразиться в последовательном включении во все типы учебных заведений, по меньшей мере, двух неродных языков, в расширении реестра изучаемых в школе языков, в том числе за счет языков стран ближнего зарубежья и др.);

во-вторых, созданию условий, гарантирующих каждому человеку в соответствии с его интересами и потребностями и на каждом этапе его развития изучение современного неродного языка как инструмента, позволяющего ориентироваться в современном полиэтническом и поликультурном обществе и успешно осуществлять межкультурное взаимодействие с представителями разных лингвоэтнокультур, в том числе в пределах мультилингвального и полиэтнокультурного пространства своего государства;

в-третьих, созданию ситуаций практического использования изучаемых языков как инструментов межкультурного познания и взаимодействия.

Действительность характеризуется большим набором подобных ситуаций. Именно это обстоятельство является основополагающим при создании единого Европейского сообщества (см.: Heid M., 1990; *Modern Languages...*, 1996; и др.), одним из членов которого является и Россия. Базируясь на этом положении, Совет Европы при поддержке правительств западноевропейских стран и целого ряда стран Восточной Европы относит разработку единых принципов и содержания языковой политики (при сохранении самобытности образовательных систем каждой страны) к числу приоритетных направлений своей деятельности.

§ 2. Образование в области современных неродных языков как процесс

Языковое образование по своей сути есть процесс движения от цели к результату. Данный процесс направлен на приобщение учащихся к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам. В основе языкового образования как процесса лежат субъектно-объектные взаимодействия учащегося с чужой лингвокультурой (языком и культурой) при последовательной ориентации в ходе этого процесса на родной язык и исходную культуру. Но такое понимание сущности языкового образования как процесса является узким, ибо оно не учитывает возникающие и выступающие в качестве императива субъект-субъектные взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом.

С середины 1980-х годов в зарубежных и отечественных лингвистике и лингводидактике такие категории, как «язык как средство формирования мышления и ментальности личности», «человек в языке», «способность человека понимать и порождать речевые высказывания родового свойства (вида *homo sapiens*)», «общая (глобальная) компетенция», «языковая личность» (а применительно к неродному языку — «вторичная языковая личность»), «языковое и когнитивное сознание» и др., становятся исходными при рассмотрении процессов обучения современному неродному языку. Следствием этого явилось принятие (имплицитно или эксплицитно, что, впрочем, неважно) антропоцентрического принципа в качестве одного из ведущих при определении особенностей языкового образования как процесса. В связи с этим принципом **учащийся** выдвигается в ранг **субъекта учебной деятельности** и **субъекта меж культурной коммуникации**, т.е. становится центральным элементом языкового образования как системы. Это значит, что именно он (учащийся), перспективы его личностного и языкового развития становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения неродному языку. Какие последствия имеет высказанное положение

для образовательного процесса в области неродных языков?

Во-первых, речь идет о том, что в этом процессе должны быть смещены акценты с преподавательской деятельности на деятельность учащегося по изучению языков и у последнего должна формироваться автономия как его личностная характеристика (см.: Коряковцева Н.Ф., 2002). Заметим, что подобная ориентация образовательного процесса в сфере преподавания и изучения языков созвучна принципам деятельностного и личностно ориентированного подходов, плодотворно развиваемых в отечественной теории и практике обучения, но, к сожалению, в силу целого ряда причин не всегда получающих свою последовательную реализацию в практике преподавания.

Антропоцентрический подход к определению сущности языкового образования как процесса означает, что учащиеся в рамках этого процесса находятся в ситуации, когда им необходимо проявлять собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер. Отсюда очевидно, что этот процесс должен отвечать интересам индивидуальной и общественной эмансипации, т. е. исключать возможные манипуляции учащимися со стороны учителя, их малоосознанную речемыслительную активность. У учащихся должна развиваться способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, свободно и раскрепощенно реализовывать свои коммуникативные намерения, а также бесконфликтно взаимодействовать в социально-детерминированных ситуациях.

Во-вторых, современный образовательный процесс по неродным языкам, в центре которого находится ученик — субъект межкультурной коммуникации, призван помочь ему (учащемуся) осознать тот факт, что он постоянно вынужден «находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлексировав над спецификой двух различных лингвосоциумов» (Халеева И. И., 1989, с. 58). В этой ситуации объектом овладения выступает не только коммуникативная компетенция учащегося в области устного и письменного иноязычного общения, но и его предметно-

когнитивная компетенция и социально-аффективная компетенция (см.: Нейд Г., 1990). Под первой понимаются знания элементов/структур чужой культуры, общего и отличного в этой культуре по сравнению с собственной. Под второй — система ценностей, воспитываемая на базе чужой культуры (терпимости, открытости), а также на базе собственного культурного пространства (развитие личностных качеств и социальной ответственности).

Следовательно, антропоцентрический принцип усиливает развивающие аспекты образовательного процесса, связанные со становлением у учащегося способности быть «эффективным участником межкультурной коммуникации в ходе его подключения через различные каналы общения к новой для него социальной действительности» (Дридзе Т. М., 1980, с. 19).

Высказанная выше идея о переориентации целевых и содержательных аспектов образовательного процесса по неродным языкам на личность учащегося созвучна с общей образовательной идеологией, внедряемой в настоящее время в отечественную школьную теорию и практику. Известно, что личность при всех имеющихся в науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, антропоцентрический принцип языкового образования как процесса предполагает развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и др.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык.

Безусловно, сфера образования позволяет за счет технологически ориентированных методик, базирующихся на образовательно-педагогических концепциях, наиболее прямолинейно и непосредственно влиять на личность учащегося таким образом, чтобы сформировать у него социально и индивидуально необходимые человеческие качества, отвечающие требованиям современного поликультурного и полилингвального мира. Однако данное положение ни в коем случае не гипертрофирует роль языкового образования в личностном становлении обучаемого. Хорошо известно, что процесс воспи-

тания и образования подрастающего поколения детерминируют и другие факторы и обстоятельства. Именно сфера образования, а следовательно, и языкового образования способна аккумулировать наиболее ценные компоненты культуры, педагогически и методически интерпретировать их в целях адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям всех субъектов педагогического процесса и создавать тем самым благоприятный контекст для их активной жизнедеятельности и творчества.

Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного «диалога культур», при званного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа — носителя изучаемого языка и чужой культуры, а также конкретного социума, представителем которого является учащийся. Речь не идет о подавлении его (учащегося) культурной самобытности. Напротив, органическое сочетание в образовательном процессе общечеловеческих ценностей и ценностей, присущих конкретному социуму, при разумной технологии «подключения» учащегося к различным концептуальным системам и сопоставления этих систем с картиной мира своего лингвосоциума призвано создать наиболее благоприятные условия для развития самобытности учащегося и уст ранения иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности.

Высказанные положения еще раз подтверждают актуальность ориентации языкового образования как процесса формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, понимаемой, как уже отмечалось ранее, как адекватное взаимодействие носителей разных языков и культур, отличающихся в той или иной мере несовпадением национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения. Эффективность образовательного процесса и, следовательно, гарантия достижения качественных результатов в области лингвокультурной подготовки учащихся всех категорий обусловлены образовательными «технологиями», в основе которых лежат сложные субъект-субъектные взаимодействия учителя с учащимися и учащихся

друг с другом и которые позволяют последним воспринимать и понимать иные лингвокультурные ценности, иной образ языкового сознания. Современная специфика языкового образования как процесса заключается в повышении статуса учащегося в учебном процессе и в реальной коммуникации, мотивации в изучении языков и культур, осознания учащимся своей личной ответственности за результаты этого процесса.

Поскольку любой образовательный процесс связан, как подчеркивалось выше, не только с «присвоением» учащимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением его (учащегося) мотивов, отношений, личностных позиций, в сферу языкового образования вовлекается эмоционально-оценочный опыт учащегося, который он приобретает (или должен приобрести) в ходе познания чужой лингвокультуры. Следствием этого является усиление когнитивных аспектов рассматриваемого образовательного процесса, что также определяет его современную специфику.

Когнитивные аспекты обучения неродному языку, связанные в первую очередь с развитием у учащегося языковой и концептуальной картины мира, требуют расширения «рамки» учебного процесса за счет включения в этот процесс его (учащегося) **реального индивидуального опыта** в межкультурном общении, развития и поддержки заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни. Обращение к когнитивным аспектам означает, что старая парадигма «языковое образование на всю жизнь» заменяется новой — «языковое образование через всю жизнь», и, если воспользоваться каламбуром Ф. Ницше из «Веселой азбуки», языковое образование как процесс должно перейти от «*vademecum*» к «*vadetecum*», т.е. от принципа «следуй за мной» к принципу «веди себя сам». С этой точки зрения основным смыслом образовательного процесса по неродному языку не должно быть приобретение определенной суммы знаний, навыков и умений «раз и навсегда», т. е. на всю жизнь. Образовательный процесс — это не прерывный процесс, основная функция которого заключается в обучении учащихся умению изучать язык и совершенствоваться на протяжении всей буду-

щей жизни приобретенный ими ранее иноязычный лингвокультурный опыт. Такое понимание языкового образования как процесса ставит вопрос об усилении дифференциации и индивидуализации языкового образования и о создании условий, предоставляющих каждому учащемуся **реальные права** на получение качественной лингвокультурной подготовки. Языковое образование как процесс есть совокупность равнозначных четырех его сфер: «преподаватель» — «учащийся» и «преподавание языка» — «изучение языка». Этот процесс призван помочь каждому учащемуся осознать свой индивидуальный путь овладения неродным для него языком, стимулировать его к проявлению **собственной** (умственной, речемыслительной, творческой) активности, а учителя — к творческому осуществлению своей профессиональной деятельности с целью качественного достижения планируемых результатов.

§ 3. Современное языковое образование как результат или проблема овладения неродным языком и чужой культурой

Что касается образования как результата, то его смысл заключается в факте присвоения и личностью, и государством, и обществом всех тех ценностей, которые «рождаются» в процессе образовательной деятельности (см.: Гершунский Б. С.). Таким образом, результат языкового образования определяется на трех уровнях: 1) индивидуально-личностном, 2) общественно-государственном, 3) общецивилизационном.

На **индивидуально-личностном** уровне речь идет прежде всего о тех знаниях, навыках и умениях, которые приобретает каждый учащийся в образовательном процессе. В этом смысле результат, как правило, оценивается непосредственно с точки зрения количественных и качественных характеристик владения языком/языками как средством общения. Но что следует понимать под владением языком? О каких знаниях, навыках и умениях идет речь, когда мы говорим о том, что человек «знает» тот или иной язык?

Ответ на поставленные вопросы в контексте новых воззрений на процессы усвоения учащимся неродного языка может быть кратко сформулирован

следующим образом: владеть неродным языком — значит **быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке**, при этом основным критерием владения языком является **взаимопонимание** с партнерами по общению, а не языковая корректность (см.: Bausch K. R., Kasper G., 1979; Selinker L., 1972; и др.). Одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом.

Владение неродным языком — многомерное понятие. Данное понятие включает в себя, *во-первых*, знания человеком так называемых «объективных» параметров коммуникации и владение этими параметрами. Речь идет прежде всего о предметных знаниях, обусловленных ситуациями общения и реализуемых с помощью языковых средств. Сюда же относятся знания социальных взаимосвязей и условий их реализации, необходимых для осуществления индивидуальной коммуникативной программы. *Во-вторых*, основу владения языком составляют готовность и умение человека анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения и осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению. В основе этих умений лежат знания альтернативных возможностей речевого поведения, включающих репертуар различных параметров, необходимых и достаточных для анализа ситуации общения и всех ее детерминирующих факторов. *В-третьих*, существенными для владения неродным языком являются умение дать субъективную оценку своему собственному коммуникативному потенциалу и умение пользоваться вариативными возможностями поведения, адекватный выбор которых позволяет добиваться результативности общения. *В-четвертых*, обсуждая вопрос о сущности понятия «владение языком», нельзя не сказать о важности умения человека использовать в собственной речевой деятельности и понимать при декодировании высказываний других лиц паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения. Все составляющие понятия «владение неродным языком» можно свести к общей и комму-

никативной компетенции (см.: Со временные языки: изучение..., 1996, с. 5).

Общая компетенция обуславливает познавательную активность человека, его способность осуществлять общение с чужой лингвоэтнокультурой и познавать ее. Данный вид компетенции составляют:

1) декларативные знания: знания о мире; знания из различных областей; знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер (индивидуальная картина мира); знание специфики изучаемой языковой системы;

2) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие ему с той или иной степенью успешности осуществлять речевую деятельность (например, черты характера, темперамент, готовность и желание вступать в общение с носителем изучаемого языка, внимание к партнеру по общению и к предмету общения и др.);

3) навыки и умения, обеспечивающие учащемуся экономное, эффективное овладение неродными для него языком и культурой (умение учиться: работать со словарем, справочной литературой, использовать компьютерные и аудиовизуальные средства обучения и др.).

Коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию, как известно, составляют:

1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения — **лингвистический** компонент коммуникативной компетенции;

2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, — **прагматический** компонент коммуникативной компетенции;

3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, — **социолингвистический** компонент коммуникативной компетенции.

Таким образом, если принять во внимание все составляющие понятия «владение неродным языком», можно утверждать следующее. Результат обучения учащихся неродным языкам не может и не должен сводиться только к овладению лингвистической компетенцией, равно как и умениями пользоваться различными формами и способами речевой деятельности (письменными/устными, паралингвистическими/экстралингвистическими). Объект преподавания и изучения в образовательном процессе по неродным, в том числе по иностранным, языкам составляет упоминавшая выше совокупность знаний, навыков и умений, а одним из результатов обучения — определенный **уровень владения** ими.

Совокупность знаний, навыков и умений как результат языкового образования является частью универсальной человеческой способности к речевому общению, но она обладает и своей спецификой. В чем заключается эта специфика? Во-первых, специфичным является то, что в процессе овладения неродным языком учащийся приобщается к новым формам выражения, имеющим свои национально-культурные признаки. Во-вторых, как известно, в основе владения любым языком лежит универсальная способность к дискурсу¹. Эта универсальность имеет частичный характер. Усваиваемая человеком определенная совокупность дискурсивных знаний, навыков и умений как результатов межличностного общения отличается культурной спецификой, поскольку любой дискурс строится по законам конкретного лингвосоциума. В-третьих, овладевая языком, человек усваивает (должен усвоить, если речь идет о подготовке к межкультурной коммуникации) комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков и умений, харак-

¹ Под *дискурсом* понимается связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте (см.: Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 136).

теризующих конкретного инофона как представителя определенного лингво-этносоциума. Наряду с лингвистическими знаниями, умениями и навыками, о которых речь шла выше, овладение этим комплексом имеет особое значение для адекватного понимания и порождения иноязычной речи. Следует заметить, что в последние годы именно этот аспект преподавания и изучения неродных, в том числе иностранных, языков является предметом пристального интереса лингводидактов и методистов. Подобный интерес обусловлен изменениями в трактовке «образа языка» как объекта лингвистического и лингводидактического исследования, что, естественно, не могло не сказаться на понимании языкового образования как результата. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Эволюция «образа языка» в лингвистике, которая проходила на протяжении всего XX века, самым естественным образом связана со сменой «стилей научного мышления» или научных парадигм в лингвистических исследованиях. От понимания языка как «языка индивида» и языка как «члена семьи языков» лингвисты переходят к трактовке данного феномена как структуры и затем — как системы; далее — как типа и характера, с приходом компьютерной революции реализуется компьютерный подход к языку и, наконец, в настоящее время язык рассматривается как «пространство мысли и как дом духа» (Степанов Ю. С, 1995, с. 7). Каждое последующее определение языка не вытесняет предыдущее целиком и включает в себя некоторые его черты. Поэтому современное определение языка как «дома духа» «...хотя и окрашено несколько в тона экзистенциальной философии и герменевтики XX века... все же, если разобраться в нем с точки зрения истории науки, включает в себя и язык индивида, и язык народа как некую константу национальной культуры, и многое другое, вследствие чего только и может быть полностью понято определение "дом духа"» (там же).

«Образ языка» приобретает черты «образа пространства», «во всех смыслах пространства реального, видимого, духовного, ментального» (там же, с. 32). Именно такая трактовка языка отличает современные лингвофило-

софские размышления над этим феноменом (см. также: Демьянков В.З., 1995; Степанов Ю.С., 1995; и др.). Определение «язык — дом бытия духа» исключает рассмотрение языка просто как орудия, как инструмента мышления и познания. Роль естественного языка заключается в том, что он выступает в качестве *основной формы фиксации знаний человека о мире, равно как и источника изучения самих этих знаний*. А.А.Леонтьев пишет: «... всякое знание, хотя бы оно в том или ином конкретном интеллектуальном акте выступало в неязыковой форме, в конечном счете может быть сведено к языковому знанию; в противном случае оно не является коллективным знанием» (Леонтьев А. А., 1968, с. 106).

Языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через личностное переживание человека и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово — значит включить его в контекст предшествующего опыта, т. е. во «внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» (Залевская А. А., 1996, с. 26). Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира.

Высказанные положения имеют большое значение для понимания специфики процессов преподавания/изучения неродных языков и планируемого результата. Образовательный процесс должен быть направлен исключительно на приобщение учащихся к новому языковому коду. Результатом этого процесса должна явиться сформированная у учащегося индивидуальная картина мира с ее универсальными и культурно-специфическими характеристиками. Под последними понимаются характеристики как лингвосоциальной среды, в которой «обитает» учащийся, так и иноязычной среды, свойственной носителю иной культуры, иного языка. Отсюда планируемые результаты в сфере преподавания и изучения неродных для учащихся языков должны

быть расширены за счет привлечения категорий, связанных не только с языковым опытом обучаемых, но и с социальным, культурным, эмоциональным. Поскольку язык — это средство передачи мысли и как таковой он выступает главным образом в виде своеобразной «упаковки», знания, используемые при кодировании и декодировании языка, отнюдь не ограничиваются знаниями о языке. В их число входят знания о мире, социальном контексте высказываний, а так же умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое. Следовательно, широко принятое в последние годы в рамках коммуникативного подхода в обучении неродным языкам понимание коммуникативной компетенции как результата овладения языком должно быть тесно увязано с когнитивным и эмоциональным развитием учащегося. Это обусловлено тем, что для понимания и порождения любого иноязычного текста необходим куда более широкий контекст¹, нежели только вербальный.

Обращение к языку как общественному явлению, включенному в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающему его социальное «бытование», позволяет выявить модель способностей к речевому общению, которая может и должна выступать в качестве результата обучения. Современной моделью овладения неродным языком, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от развивающегося человека, а как сторону человеческой личности, выступает концепт языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов), а применительно к обучению неродным языком — вторичной языковой личности (И. И. Халеева). Следовательно, результатом образования в области современных неродных языков призвана стать сформированная вторичная языковая личность. Это еще раз доказывает, что **личность** учащегося есть определяющий фактор и условие успешности языкового образования как результата (впрочем, и как процесса).

Языковая личность понимается как личность, выраженная в языке (тек-

¹ Под *контекстом*, существенным для раскрытия и передачи значения вербального высказывания, понимается «вся совокупность знаний о мире — знаний, принадлежащих как субъекту высказывания, так и его адресату» (Фрумкина Р.М., 1995, с. 87).

стах) и через язык (Ю. Н. Караулов) и, следовательно, не являющаяся таким же частно-аспектным коррелятом личности вообще, какими являются, например, правовая, экономическая или этическая личность. Такое понимание содержания понятия «языковая личность», его мощная интегративная сущность позволяют утверждать, что данный «теоретический конструкт» имеет общепедагогический статус. Языковая личность учащегося как глубоко национальный феномен имеет отношение ко всем учебным дисциплинам, изучаемым в отечественной общеобразовательной школе (см.: Гальскова Н.Д., 2000).

Концепт вторичной языковой личности позволяет «увидеть» закономерности «присвоения» неродного языка и владения им личностью. Данные закономерности определяются не с позиции одной науки, например психологии, лингвистики или психолингвистики, а на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Ориентация на концепт вторичной языковой личности дает основание конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в «двухплановом единстве»: первый план составляет аутентичная языковая личность; второй — вторичная (удвоенная) языковая личность, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и которая является (должна явиться) результатом этого процесса.

Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвосоциуме. В свою очередь, каждый лингвосоциум отличается своей концептуальной системой — «об разом мира», «картиной мира», отвечающей ориентационным и экзистенциальным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и др.) потребностям. Картина мира меняется от одной культуры к другой, поэтому нет одинаковых национальных культур, более того — нет одинаковых образов сознания¹,

¹ В качестве интерсубъектной формы существования образов сознания могут выступать предметы, действия, слова, которые служат для «передачи» этих образов от одного поколения людей к другому. В связи с этим Е.Ф.Тарасов пишет: «Образы сознания как принадлежность сознания конкретного человека не могут покинуть его тело, но подобные образы сознания могут быть сформированы его ближайшими и дальними потомками, если им предъявить для присвоения овнешнения этих образов. Образ дома, например, у русского, можно сформировать, предъявив ему для воспри-

отображающих одинаковые или даже один и тот же культурный предмет (см.: Демьянков В.З., 1995, с. 19).

Если это так, то в языковой личности как носителе образа мира определенной социально-культурной общности объективируется через лингвосоциум и его коммуникативно-познавательную деятельность «эталонный» потенциал языкового и когнитивного (лингвокогнитивного) «природного» инофона как носителя не только языка, но и определенной «языковой» и «глобальной» (лингвокогнитивной и «концептуальной») картины мира. Языковое образование как результат предполагает овладение учащимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой картины мира.

Сказанное выше приводит к мысли о том, что «объектом воздействия» обучающих действий в образовательном процессе по современным неродным языкам должна быть не только коммуникативная способность ученика, но и его вторичное языковое сознание (вербально-семантический уровень языковой личности) и вторичное когнитивное сознание (как результат подключения учащегося к когнитивному, тезаурусному уровню). Такое утверждение дает основание расширить объект усвоения иностранного языка и, следовательно, его результат, включив в него наряду с указанными выше параметрами также и знание о мире другого народа в «форме образов сознания», понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» (там же, с. 10). Отсюда можно сделать по меньшей мере два вывода, значимых для понимания сущности современного языкового образования как результата.

Первый вывод заключается в том, что обучение неродному языку должно быть направлено не только на формирование у учащихся способности практически пользоваться изучаемым языком в раз личных социально-

ятия дом снаружи и изнутри, позволив пожить в семье русских, занимающих дом, и показав ему атмосферу тепла, которая обычно царит в русских семьях, и убедив его в незащищенности русского жилища от вторжения любой власти и любого насильника — поэтому русский не может назвать свой дом крепостью» (Тарасов Е.Ф., 1996, с. 10).

детерминированных ситуациях (т.е. развитие коммуникативной компетенции), но и на приобщение их (учащихся) к иному (национальному) образу сознания. Уровень приобщения и, следовательно, уровень социализации и интерпретации «картины мира» инофона может быть разным в зависимости от условий обучения. Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должны явиться сформированные (на определенном уровне) у учащегося «языковая картина мира», типичная для инофона, умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, понимать (постигать) носителя иного языкового «образа мира». Это станет возможным, если учащийся будет обладать умениями «когнитивного действия», присущими носителю другой национальной культуры (см.: Халеева И. И., 1991, с. 311). Поэтому положительный результат обучения неродному для учащегося языку возможно достичь при условии, если в его (учащегося) когнитивной системе будут построены вторичные когнитивные конструкции-значения, соотносимые со знаниями о мире представителя иной лингвокультурной общности.

Мы убеждены в том, что достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности на тезаурусном уровне в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно даже в условиях языкового вуза. Учитывая условия обучения языкам в общеобразовательной школе, можно ставить задачу развития у учащихся основных черт вторичной языковой личности, т. е. навыков и умений оперирования лексиконом, детерминированным социокультурным контекстом повседневного бытия иноязычного социума и репрезентирующим национальную языковую личность как обобщенный образ соответствующего языкового типа.

В сфере рецептивных видов коммуникативной деятельности высказанная выше идея может быть сведена в первую очередь к обучению учащихся умениям понимать иноязычный текст как форму социального бытия их ровесников — представителей иной языковой общности. В этом случае учащиеся, интерпретируя текст и стоящие за ним интенции автора текста, от-

крывают для себя концепты иной культуры и стереотипы коммуникативного поведения ее носителей. Что касается говорения и письма (продуктивных видов речевой деятельности), то планируемым результатом языкового образования может стать владение учащимися системой лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющих им осуществлять коммуникативную деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т. е. на так называемом прагматическом уровне.

Второй вывод сводится к следующему. Необходимость при общении к образу сознания другого народа самым естественным образом ориентирует языковое образование на развитие у учащихся способностей не просто к речевому, а к межкультурному общению. Следовательно, в качестве результата этого образования могут и должны явиться сформированные у учащихся: а) готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка и его (языка) носителей; б) этническая, расовая и социальная терпимость, речевой такт и социокультурная вежливость; в) склонность к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов.

Образование является той основной сферой, в которой осуществляется формирование личности учащегося. Поэтому при оценке языкового образования как результата важно учитывать также и усваиваемые учащимися ценностные и творческие ориентации, его поведенческие качества. Действительно, поскольку в образовательном процессе по неродным языкам, имеющим ярко выраженную социальную сущность, происходит обогащение учащихся индивидуальным опытом общения с иной лингвокультурой, а культурное становление личности человека неразрывно связано с развитием его мозга (А.Н.Леонтьев), в качестве результата языкового образования следует выдвигать положительные изменения в общей структуре поведения учащегося. Данные изменения являются следствием порождения новых видов и форм и психического отражения реальности деятельности, присущих личности, новых способностей, выходящих в сферу межкультурного общения и связанных с умениями человека оперировать образами сознания носителей этого

языка (теми ментальными образованиями, которые в лингвистике называются обычно значениями языковых знаков). Правда, речь не идет в этом случае о формировании у учащегося нового сознания, полностью идентичного сознанию носителя изучаемого языка. Задача заключается в обогащении сознания учащегося за счет интернационализации мира за пределами его родного общества и приобщения к образу языкового сознания его сверстника за рубежом — носителя иной концептуальной системы мира. Средством такого лингвокультурного обогащения является образ сознания исходной этнолингвокультуры учащегося.

Перейдем к рассмотрению языкового образования как результата на общественно-государственном и общецивилизационном уровнях. Результат первого уровня из двух названных выражается в той значимости, которую приобретает знание современных неродных языков гражданами общества с точки зрения его (общества) экономического, научно-технического, культурного, интеллектуального и демографического развития. Что касается языкового образования как результата на общецивилизационном уровне, то в данном случае речь идет о том, что владение учащимся неродным языком и понимание ментальных традиций и ценностей его носителей позволяют ему адекватно осуществлять социальное взаимодействие с представителями иных лингвокультур, развивать полноправное и многоаспектное партнерство как в общероссийском, так и в общеевропейском масштабе и, более широко, в мировом сообществе. Следовательно, общественно-государственный и общецивилизационный уровни рассмотрения языкового образования как результата соотносятся с понятием социально-политической и экономической «рентабельности» знания современных неродных языков.

Идеология, государство/общество и его экономические запросы, традиции и ритуалы педагогического сознания являются ведущими ориентирами образования в любой социальной среде. Это положение имеет самое прямое отношение и к языковому образованию как результату.

Социальная среда (социально-экономические, политические, социально-

культурные и другие особенности) образует общий фон его жизнедеятельности и является, как уже отмечалось, источником выдвижения требований к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся, т.е. требований к языковому образованию как результату. Прежде всего это проявляется в отношении общества/государства к неродным языкам вообще и к конкретному языку в частности, к людям, говорящим на том или ином языке, а также в требованиях, которые предъявляются обществом/государством к уровню языкового образования на каждом конкретном этапе своего социально-экономического развития.

Социально-политические и экономические условия являются приоритетными при рассмотрении языкового образования как результата, так как именно эти условия определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку (см.: Edmonson W., House J., 1993, S. 26). Любые школьные преобразования в мире и в нашей стране опираются на экономическое основание (см.: Малькова З. А., Вульфсон Б.Л., 1975; и др.). Поскольку усиление взаимосвязей экономики и образования есть долговременная тенденция, можно утверждать, что, с одной стороны, проблемы языкового образования как результата требуют создания соответствующей материально-технической и финансовой базы, а с другой — само знание неродных языков выступает в качестве одного из условий ускорения экономического развития страны. Последнее обусловлено тем, что не родные языки являются инструментом, позволяющим человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и качественно выполнять свои профессиональные функции, расширять свой профессиональный и культурный кругозор в процессе общения к разнообразным источникам информации, в том числе и к средствам современных информационных технологий. По этому языковое образование как результат на общественно-государственном уровне можно рассматривать в качестве экономической категории и важного резерва социально-экономических преобразований в стране.

В последние годы можно наблюдать неравномерность развития с одной

стороны социально-политических и экономических факторов, а с другой — социокультурных и методических факторов, оказывающих влияние на уровень и качество лингвокультурной подготовки учащихся. Данная неравномерность проявляется как на уровне времени, так и на уровне пространства (Гвишиани Д. М., 1982, с. 8, 9). Неравномерность на уровне времени применительно к языковому образованию как результату обусловлена прежде всего отставанием его (образования) социально-экономического развития от современных требований относительно его технического оснащения. В свою очередь, неравномерность в контексте пространства проявляется в существующих различиях в уровнях развития регионов нашей страны. Эти различия, как показывают исследования, сказываются на неравномерности развития образовательных региональных систем в целом и систем языкового образования в частности. Так, в регионах с высоким культурным потенциалом и широкой сетью высших учебных заведений, т.е. в регионах, отличающихся социальной привлекательностью, развиваются углубленные формы языкового образования и, как следствие, языковая подготовка учащихся, занимающихся по углубленной программе, равно как и планируемые результаты, отличается более высоким качеством и уровнем.

XX век, и особенно его последние десятилетия, явился веком интеграции в различных областях общественной, культурной и научной жизни. Образовательная сфера также не является исключением. Так, А. П. Лиферов, исследуя проблему интеграции мирового образования, пишет, что «...интернационализация хозяйства, усиление взаимодействия стран, принадлежащих к различным "мегаблокам", процесс взаимной адаптации территориальных хозяйственных структур все более ослабляют изоляционистские тенденции, и отдельные государства, как и целые регионы, во все возрастающей мере втягиваются в мировое общество. <...> Подчиняясь глобальным тенденциям интернационализации, современное образование в разных своих частях с разной интенсивностью, последовательностью и результативностью все же движется в сторону взаимного сближения и взаимодействия» (Лифе-

ров А. П., 1977, с. 59).

Существенную роль в интеграционных процессах играет также научно-техническая революция, обусловленная складывающейся глобальной инфраструктурой электронных средств хранения, переработки, обработки и передачи информации. В связи с этим роль языкового образования трудно переоценить.

В то же время наряду с указанными выше позитивными процессами, сближающими народы, в современном мире возникают и обостряются глобальные проблемы (этнические конфликты, экологические проблемы и др.). Данные проблемы являются жизненно важными для всего человечества и требуют для своего разрешения консолидации его усилий. В связи с этим именно конвергенция и духовная интеграция выдвигаются сегодня в качестве без альтернативного императива будущего столетия. Не случайно ЮНЕСКО определяет в настоящее время в качестве стратегической задачи переход человечества от культуры войны к культуре мира. В решении этой сложной задачи призвано сыграть огромную роль и образование. Как известно, насилие не заложено в человеческих генах, но в них отсутствуют также навыки и умения осуществлять социальные преобразования ненасильственным способом. Эти навыки и умения диалога и переговоров, целеустремленного поиска того, что людей объединяет, а не разъединяет, последовательного стремления к демократии должны составить целевой и содержательный аспекты образования, и прежде всего гуманитарного, к которому и относится языковое образование.

Отсюда языковое образование как результат общецивилизационного уровня диктует необходимость формировать у учащегося — человека будущего новое мировидение, готовность и способность жить и работать в меняющемся мире с его эколого-информационными проблемами, успешно осуществлять различные формы общения с носителями чужих лингвоэтнокультур, перерабатывать получаемую в ходе этого общения информацию и принимать необходимые решения. Ожидание и планирование такого резуль-

тата в сфере языкового образования и его реальное достижение обусловлены тем, что именно язык является средством адекватного взаимодействия между представителями разных лингвосоциумов и, следовательно, при соответствующей образовательной технологии — средством осуществления на общероссийском и планетарном уровнях социальных преобразований ненасильственным путем.

§ 4. Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты

Сфера образования как суперсистема или макросистема включает в себя совокупность различных образовательных подсистем, одну из которых и образует система языкового образования. Система языкового образования также является неоднородной¹. Она представляет собой сложную иерархически организованную социальную систему, созданную людьми, в которой люди являются главной составной частью, определяющими их целенаправленное функционирование и развитие (см.: Цыгичко В. Н., Клоков В. В., 1986, с. 121). Целостность составных частей, взаимосвязанных элементов — составляющих системы школьного языкового образования, обеспечивается прежде всего ее направленностью на достижение конкретного результата (см.: Блауберг И.В., Мирский Э.М., Садовский В. И., 1982, с. 58). Иными словами, результат является системообразующим фактором и, следовательно, «неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами» (Анохин П. К., 1973, с. 28, 29). Исходя из сказанного, можно заключить, что система языкового образования, как и любая система, функционирует и развива-

¹ Различают институциональное языковое образование как систему, в которой представлен учебный предмет «иностранное языковое образование», систему организованного внеинституционального образования (курсы иностранного языка; выставки, фильмы, спектакли, теле- и радиопередачи на неродном языке и/или о неродном языке), а также окказиональное языковое образование (общение в семье/в кругу друзей с носителями изучаемого языка, например, в рамках межшкольного общения и др.). Последние два вида систем есть организованная образовательная деятельность, проводимая за рамками институциональной системы с целью удовлетворения образовательных потребностей отдельных социальных групп (см.: Коптаж Г., 1991, с. 57).

ется во имя достижения определенных целей, планируемых результатов.

Применительно к системе образования в целом в качестве такого результата, придающего взаимодействию всех элементов системный характер, выступает создание комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий для развития способностей всех ее субъектов и реализации их творческого потенциала на всех этапах жизни. Данная цель имеет самое прямое отношение и к языковой образовательной системе — специфичным является лишь то, что личностное развитие всех субъектов осуществляется с помощью изучаемого языка и в процессе овладения учащимся языком как средством межкультурного взаимодействия и познания.

Система языкового образования является сложноорганизованным объектом исследования, который по своей структуре представляет несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы.

В данном случае речь может идти о различных «срезах» с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину целого. В качестве наиболее важных системных «срезов» можно назвать систему как совокупность: а) социальных институтов, которые занимаются теми или иными проблемами преподавания и изучения современных неродных языков; б) образовательных процессов по неродным, в том числе иностранным, языкам, протекающих на различных этапах обучения в разных видах общеобразовательных учреждений и др.

Выделение различных подсистем в рамках единой системы языкового образования, отражая лишь возможность в исследовательских целях акцентировать внимание на тех или иных сторонах ее функционирования, не нарушает целостности анализируемого объекта. Напротив, понимание сущности рассматриваемой системы возможно лишь в единстве и при взаимодополнении указанных системных «срезов». В то же время следует заметить, что выделение названных аспектов рассмотрения понятия «система языкового образования» условно. Данные аспекты взаимосвязаны и взаимообуслов-

лены. Они, как отмечалось выше, составляют макросистему как сложноорганизованный объект исследования, конструирования и управления, под которой понимается более широкий контекст — языковая образовательная сфера. Последняя представляет собой одну из подсистем общей системы образования в стране.

Система языкового образования как совокупность социальных институтов, деятельность которых направлена на приобщение учащихся общеобразовательных учреждений к современным неродным языкам (схема 2),

Схема 2

Система языкового образования как совокупность социальных институтов, занимающихся различными аспектами обучения предмету в школе



есть сложная иерархически организованная система с разнородными элементами и иерархической системой управления. В основе взаимодействия данных элементов лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а

именно информационный, экономический, социальный, административный и правовой (см.: Кочетков А. В., 1982, с. 131, 132).

Следует заметить, что в настоящее время коренным образом изменилось представление о системе как совокупности социальных институтов, занимающихся проблемами обучения современным неродным языкам в школьных условиях. Данная система как составляющая общей образовательной системы все более явственно превращается из жестко централизованной и монолитно устойчивой системы в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг. Это значит, что система управленческих и образовательных социальных институтов не ограничивает свободу выбора личности, напротив, она пытается создать условия, в которых каждый учащийся сознательно (или на основе профессионально состоятельных консультаций) выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности (см.: Гершунский Б. С, 1997, с. 57).

Как показано на схеме 2, процесс преподавания и изучения не родных языков институционально организован в различных видах и типах общеобразовательных учреждений и на разных образовательных уровнях. Поэтому на современном этапе развития школы необходимо говорить о **совокупности образовательных процессов** как компоненте общей системы языкового образования. Образовательные процессы в области неродных языков имеют инвариантные структурные компоненты (схема 3), системное исследование которых позволяет раскрыть целостность методического объекта как единой теоретической картины, репрезентирующей **методическую модель предмета** в конкретный исторический период общественного развития.

Центральным элементом рассматриваемой системы является методическая наука, точнее, вся ее объектно-предметная область, формулирующая, как будет показано ниже, основные исходные теоретические понятия (цели, содержание, принципы, методы и средства обучения, воспитания и образования и др.). Эта наука, пребывая в постоянном развитии, черпая новые им-

пульсы как в смежных с нею научных областях, так и в собственных внутренних резервах самосовершенствования, позволяет выработать общие концептуальные подходы в области языкового образования, т.е. «выстроить» определенную исторически обусловленную методическую (концептуальную) систему (модель).

Схема 3

Система образования как совокупность образовательных процессов по предмету (инвариантные структурные компоненты)



Методическая модель (концепция) реализуется в том или ином «**знаковом продукте**» (см.: Бим И. Л., 1977). Речь идет о тех «знаковых продуктах» (образовательном стандарте, программе, учебнике и др.), совокупность которых является в определенном смысле нормативно-правовой и обучающей ба-

зой общей системы школьного языкового образования. Данная совокупность «знаковых продуктов» может также рассматриваться как автономная подсистема общей системы школьного языкового образования, но при условии, что входящие в нее элементы образуют единство и целостность в части методологических подходов к пониманию сущности современного языкового образования в его неразрывной связи с реальными потребностями внешнего и внутреннего контекста бытования языковой образовательной сферы в целом.

Эффективность реализации концептуальных идей в сфере языкового образования полностью зависит от уровня профессионального мастерства учителя/преподавателя, его личностных качеств и особенностей, его мотивации к выбору индивидуальных тактических решений в обучении предмету, понимания специфики неродного языка как объекта усвоения/преподавания в конкретных учебных условиях, сущности современного языкового образования как ценности, результата и процесса. Не менее значима степень согласованности таких элементов системы языкового образования, как обучающая деятельность учителя и деятельность ученика по изучению неродного для него языка и, следовательно, выдвигаемые каждым из них соответственно цели преподавания и цели изучения языка и достигаемые при этом результаты. Если такой взаимосвязи между элементами анализируемой системы нет, то в реальном учебном процессе наступает рассогласование между задачами каждого конкретного компонента урока и целями и формами деятельности учащихся, что ставит под сомнение качество достижения планируемых результатов языкового образования в целом (см.: Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., 1991, с. 17 — 19).

Система языкового образования (независимо оттого, о каком ее «срезе» идет речь) обменивается с внешней по отношению к ней средой энергией, информацией, материалами, и поэтому ее эффективность во многом определяется не только ее системными качествами, но и условиями среды, в которой она функционирует. Поскольку условия постоянно изменяются, систему языкового образования можно признать адекватной общественным реалиям

каждого исторического этапа в том случае, если она приобретает новые качества, созвучные современному состоянию внешней по отношению к ней среды — многомерного фонового пространства, под которым понимаются как реальная действительность, так и методическая наука и смежные научные области. Иными словами, система языкового образования должна моделироваться с учетом всех факторов, определяющих ее специфику в конкретный период ее развития и существования (схема 4).

Схема 4

Совокупность факторов, детерминирующих систему языкового образования

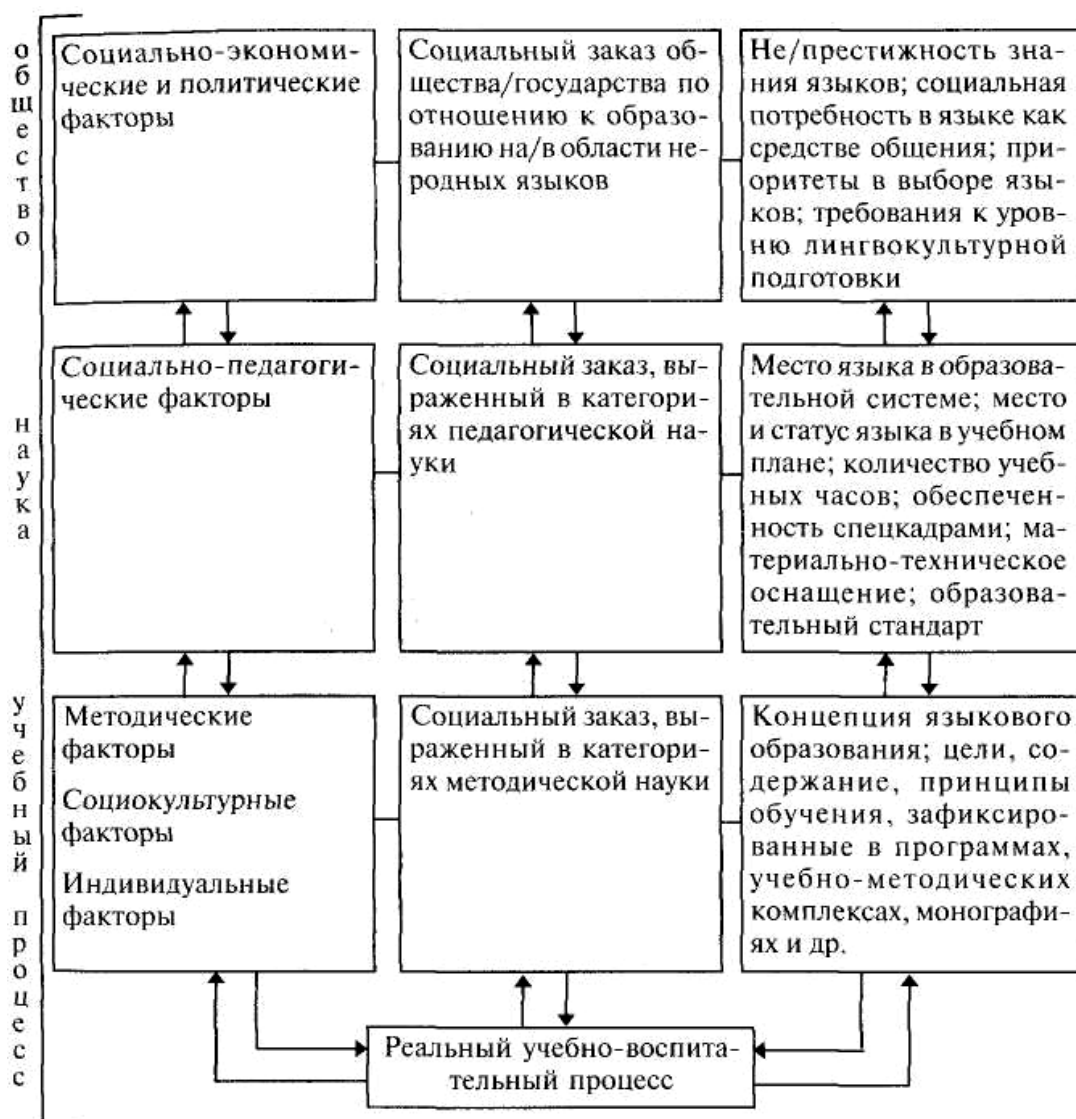


Подобное разделение данных факторов условно, и подчас достаточно трудно провести между ними четкую границу. Это объясняется тем, что связь названных выше факторов не носит причинно-следственного характера, скорее, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Последнее дает основание

рассматривать их совокупность также как «достаточно целостную и вместе с тем динамичную, противоречивую систему» (Гвишиани Д.М., 1982, с. 8), анализ которой позволяет установить взаимосвязь таких категорий, как «общество» — «наука» — «практика» (схема 5). Изменения в общественной жизни, новые данные в области базисных и смежных с методикой наук в равной степени, как и новаторство в области управления системой языкового образования и в сфере практической деятельности учителей, влияют друг на друга. Так, например, новые социально-экономические условия, как уже отмечалось выше, неизбежно приводят к изменению требований к уровню и качеству лингвокультурного образования на общественно-государственном, общецивилизационном и индивидуально-личностном уровнях. Кроме того, тот или иной неродной для учащегося язык выступает в качестве одного из средств социального и межкультурного взаимодействия, поэтому социально-экономические и политические факторы сказываются на престижности и практической целесообразности изучения этого языка и, конечно, на содержании образовательного процесса в целом. Иными словами, социально-экономические и политические факторы, образующие социально-культурный «фон» системы языкового образования, являются первичными по отношению к другим факторам. Помимо этих факторов важную роль играет также методическая наука, создающая «благоприятный контекст» для преподавания и изучения предмета в школе. Она как одна из подсистем общей системы языкового образования обладает интегрирующими свойствами, «преобразуя» требования, выдвигаемые обществом/государством и системой основного и полного среднего образования по отношению к учебному предмету «неродной/иностранной язык», в учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию образовательного процесса.

Схема 5

**Взаимосвязь факторов, детерминирующих
систему языкового образования**



В то же время и реальный образовательный процесс в силу тех или иных обстоятельств может тормозить или ускорять внедрение новых эффективных форм и технологий обучения. Это самым естественным образом сказывается на реализации общественно-государственных и индивидуально-личностных запросов по отношению к языковому образованию. К таким обстоятельствам относятся прежде всего слабый уровень профессиональной подготовки учителей, их нежелание отказаться (по тем или иным причинам) от укоренившихся в их опыте привычек в организации образовательного процесса, не соответствующих современным воззрениям на языковое образование как ценность, процесс и результат, их неумение соотносить методические системы с конкретными условиями реального образовательного процесса и др.

Как известно, целевые и содержательные аспекты системы образования

зависимы от господствующей в обществе парадигмы от ношений «государство» — «личность». Долгое время личность в российском обществе, а следовательно, и в образовании играла роль средств достижения «высших целей» и рассматривалась как то, что нужно «активизировать», направить на выполнение «планов и программ». Такой подход базировался на философских представлениях о человеке как пассивном продукте развития окружающей его социальной среды и его типологических (биологических) структур, а не как о субъекте исторического созидания. Этим можно объяснить актуальность в течение нескольких десятилетий в отечественном языковом образовании идеи «активизации» учения как одной из составляющих системы образования в целом. В соответствии с этой идеей в центре образовательного процесса находилась не личность, а продукт, планируемый в результате выполнения этой личностью деятельности по овладению иноязычными знаниями, навыками и умениями. Иными словами, старая образовательная идеология абсолютизировала и гиперболизировала роль знаний и социальных требований к поведению учащегося, отводя последнему пассивную роль слушателя, наблюдателя, накопителя знаний, навыков и умений.

В настоящее время общество конституционно провозглашает приоритетность своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Новая парадигма отношений между государством / обществом и личностью обуславливает внедрение новой философии образования (см.: Гершунский Б.С., 1997; Нечаев Н.Н., 1992; и др.). Согласно новым концептуальным основаниям качество со временного образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информационного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, а также ответственным за принимаемые решения, в том числе те, которые имеют перспективное значение.

Таким образом, в соответствии с личностно ориентированной направленностью языковое образование должно быть претворено в механизм разви-

тия культуры формирования образа мира и человека в нем. Реализация лично ориентированной концепции образования позволяет осуществить переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы ребенка / ученика интересы его развития, личностные структуры сознания. Именно в этом смысле, как утверждают философы, образование выступает в качестве одного из условий формирования свободной и ответственной личности (см.: Василенко И. В., 1996; и др.). Таким образом, в настоящее время произошла смена приоритетов в отечественном образовании. Данная смена обусловлена переходом от предметно-центристской школы к школе, «ведущей целью которой являются развитие и воспитание личности ребенка, когда предметные знания, умения и навыки рассматриваются как одно из важных средств развития ребенка» (Леонтьева М.Р., Поляков В.А., 1997, с. 7).

Современная система языкового образования, базируясь на новой образовательной философии, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле» (как это считалось ранее), а на создание условий, в которых учащийся «присваивает» собственную универсальную сущность, свои природные силы. Таким образом, личностно-образующая функция языкового образования является основной и ведущей. Ее реализация тесно связана с созданием благоприятных социально-педагогических условий для нормального развития и полноценной жизнедеятельности всех элементов рассматриваемой системы.

Нормальное развитие обеспечивается демократизацией и регионализацией языковой образовательной сферы, ее вариативностью, многоукладностью и открытостью, а полноценная жизнедеятельность — внедрением новой образовательной концепции, построенной на идеях гуманизации и гуманитаризации образования, его развивающего деятельностного характера.

Применительно к системе как совокупности социальных институтов, занимающихся различными аспектами языкового образования, демократизация означает, в частности, усиление самостоятельности конкретных учебных за-

ведений в выборе стратегии и тактики как своего развития (например, выбора иностранного языка и варианта его изучения), так и целей, содержания и методов обучения языкам. Регионализация системы языкового образования предполагает отказ от унитарного образовательного пространства, наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии и тактики осуществления языковой образовательной политики. Необходимо иметь в виду, что развитие демократических процессов в образовательной сфере и ее регионализация далеко не означают дезинтеграции лингвокультурного образовательного пространства России. Напротив, речь идет о создании гибких управленческих механизмов, которые должны позволить (при определенной автономии региона и общеобразовательного учреждения) укреплять в стране единое образовательное «поле», предоставляющее каждому учащемуся право и возможность получить качественную лингвокультурную подготовку.

Многоукладность и вариативность предусматривают:

а) возникновение и функционирование в общей системе образования различных видов школ (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, школа с углубленным изучением иностранных языков и др.);

б) внедрение различных вариантов изучения языка (раннее обучение, углубленное изучение, дополнительное образование, профессионально ориентированное, обучение на билингвальной основе, более широкая «палитра» иностранных языков, предлагаемых для изучения, в том числе возможность изучения нескольких языков одновременно, и др.);

в) создание сети негосударственных образовательных учреждений, в учебных планах которых учебная дисциплина «неродной / иностранный язык» занимает достойное место.

Открытость системы языкового образования как совокупности социальных институтов обусловлена двумя обстоятельствами. Первое из них связано с необходимостью решения проблемы непрерывности языкового образования, которая, как отмечалось выше, обеспечивается преемственностью об-

разовательных учреждений, создающих возможности для удовлетворения языковых образовательных потребностей, возникающих на общественно-государственном и индивидуально-личностном уровнях. В связи с этим особую актуальность приобретает включение в языковую образовательную систему различных видов институционального, неформального, продолженного, параллельного образования в области языков и само образования, системы повышения квалификации и переподготовки кадров, различных форм дополнительного языкового образования.

Второе обстоятельство, обуславливающее открытость языковой образовательной системы, предполагает:

а) создание условий, в которых каждый учащийся имеет возможность «подключиться» к любому звену данной системы с целью удовлетворения своих образовательных потребностей;

б) включенность системы на каждом региональном уровне в общий образовательный контекст России и, более широко, в европейское и мировое образовательное пространство.

В свою очередь, гуманизация системы языкового образования как совокупности социальных институтов означает ее поворот к личности ребенка, его интересам и потребностям. Отсюда очевидно, что в своей деятельности как управленческие звенья данной системы, так и исполнительные призваны создать «культурообразующую и природосообразную образовательную среду, благоприятствующую развитию личности учащегося» (Абрамов А.М., 1992, с. 9), а также раскрытию потенциальных возможностей и способностей каждого субъекта управленческо-образовательного процесса. И наконец, гуманизация языкового образования в освещаемом аспекте системы означает направленность последней на каждом уровне ее рассмотрения на поворот образования «...к целостной картине мира, и прежде всего — мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного и системного мышления» (Педагогический поиск, 1988, с. 7).

Таким образом, говоря о современных тенденциях развития системы

языкового образования как совокупности социальных институтов, следует иметь в виду расширение рынка образовательных услуг в сфере преподавания и изучения языков и переоценку их организационных и содержательных основ в плане более последовательного удовлетворения государственных/общественных и индивидуально-личностных потребностей.

Что касается системы языкового образования как совокупности образовательных процессов, то демократизация в данном случае связана прежде всего с раскрепощением педагогических отношений субъектов образовательного процесса, а также с его переориентацией на личность учащегося, на формирование его способности к автономному/самостоятельному усвоению изучаемого языка и к взаимодействию с носителями этого языка в условиях реальной межкультурной коммуникации. Регионализация, в свою очередь, означает, что в мультилингвальном и полиэтнокультурном государстве, которым является Россия, содержание языкового образования не может быть единообразным. Например, на национально-региональном уровне оно призвано решать свои специфические задачи, обращенные к конкретному региону/этносу в целостном контексте процессов развития российской цивилизации и входящих в нее национальных культур.

Открытость системы образования как совокупности образовательных процессов по предмету — это обращенность его содержания к целостному и неделимому миру, к его глобальным проблемам, его нацеленность на формирование у учащихся национального самосознания. Кроме этого, с открытостью языковой образовательной системы связано также то обстоятельство, что ни одна региональная/национальная система школьного языкового образования в нашей стране не может рассматриваться вне связи, с одной стороны, с единым лингвокультурным образовательным пространством и единым образовательным стандартом России, а с другой — с общеевропейским образовательным стандартом.

И наконец, что касается гуманизации и гуманитаризации как факторов, обеспечивающих полноценную жизнедеятельность системы языкового обра-

зования как совокупности образовательных процессов, то в данном случае речь идет об организации в образовательной сфере максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого ученика, для его полноценной жизни в каждую возрастную «эпоху», для эффективной реализации человекообразующей функции языкового образования.

Последний фактор — гуманитаризация образования — несмотря на то, что неродной/иностраный язык как учебный предмет относится к учебным дисциплинам гуманитарного цикла, имеет особую актуальность применительно к рассматриваемой системе. Учет данного фактора — следствие того, что языковая образовательная система, приобщая учащихся к культуре (в широком понимании) другого народа, стимулирует осознание ими принадлежности одновременно к своему народу, развивает у них умение понимать культуру народов, населяющих Россию, и мировую культуру в целом, а также формирует способность ориентироваться в современном информационном и поликультурном обществе.

Таким образом, в качестве основной функции системы языкового образования выступают систематическое обучение и воспитание обучаемых, направленные на овладение ими:

- 1) неродным языком как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями этого языка, средством познания чужой и своей национальных культур, своего родного языка;
- 2) неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном мире;
- 3) ценностными ориентациями и нормами вербального и невербального поведения, обусловленными спецификой социокультурного, политического и социально-экономического этапов развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

§ 5. Иностраный язык как учебный предмет в системе

языкового образования

Понятие «иностранный язык» как учебный предмет возникло во второй половине XVIII века в результате роста количества научных публикаций на национальных языках и потери в связи с этим латинским языком статуса языка образования (см.: Щерба Л.В., 1947). Начиная с этого времени иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках разных народов.

Поиск специфических особенностей учебного предмета «иностранный язык» всегда осуществлялся прежде всего в сфере целеполагания. Общеизвестным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, иностранный язык как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке. Специфическую особенность данного предмета составляют его направленность на приобщение учащихся к «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления», нацеленность на «практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» (Щерба Л. В., 1947, с. 11). Данное положение стало основой последующих попыток определить специфические особенности учебного предмета «иностранный язык» в сопоставлении со всеми другими учебными дисциплинами, преподаваемыми в школе (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Общая методика обучения..., 1967; Основные направления..., 1972; и др.). При этом если в ходе сопоставления учебной дисциплины «иностранный язык» с предметами естественно-математического цикла, рисованием, музыкой, трудом и физической культурой отличия совершенно очевидны¹,

¹ Учебные предметы естественно-научного (физика, химия и др.) и гуманитарного (история и др.) циклов имеют в качестве своей основной задачи «образование в сознании учащихся правильных представлений, понятий, законов и др.», «практика в обучении этим предметам подчинена задаче овладения основами науки»; в свою очередь, в основе таких учебных дисциплин, как пение, рисование, физкультура, лежит идея о «привитии практических навыков» (Общая методика обучения..., 1967, с. 6).

то по поводу различий/сходств учебных дисциплин «иностранный язык» и «родной язык» высказываются разные мнения.

Так, ряд авторов справедливо считают, что общность в сфере целеполагания учебных предметов «иностранный язык» и «родной язык» проявляется в их направленности на «формирование системы коммуникации, освоение языковых средств общения» (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 38). Тем не менее анализ целей показывает, что между названными учебными дисциплинами больше различий, чем общности (см.: там же; Общая методика обучения..., 1967). Различия объясняются тем, что «основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 13).

Высказанная выше точка зрения, на наш взгляд, не противоречит утверждению Л. В. Щербы о том, что нацеленность на практическое владение языком характерна для всех предметов лингвистического плана, преподаваемых в школе (см.: Щерба Л. В., 1947, с. 11). Уточнение, данное в коллективной монографии, сводится к тому, что общеобразовательно-воспитательные цели обучения иностранному языку реализуются непосредственно в процессе достижения коммуникативной цели, в то время как коммуникативная цель обучения родному языку состоит в совершенствовании умений и навыков устной речи и обучении письму и чтению, а также в овладении умением точно выбирать средства передачи информации (Общая методика обучения..., 1967, с. 13).

Отмеченное различие между дисциплинами «родной язык» и «иностранный язык» возникает из самой сущности обучения этим предметам — в рамках первой учебной дисциплины в отличие от второй у учащихся не формируется новая языковая система коммуникации, а образовательно-развивающие задачи связаны скорее с ознакомлением с теорией родного языка, с его системой. Сведения о языковой системе родного языка могут быть

не самоцелью и не связаны с практикой совершенствования речевой деятельности (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 39).

Имеются и другие попытки выделить специфическое в учебной дисциплине «иностранный язык». Так, например, и в психологии обучения иностранным языкам, и в методике обучения предмету отмечается, что в отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Более того, в качестве специфических особенностей учебного предмета «иностранный язык» выделяются также такие его качества, как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность». Так, И.А.Зимняя пишет, что «беспредметность» иностранного языка обусловлена тем, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. «Беспредметность, по ее мнению, связана с тем, что, изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел «герундий», не зная раздела «времен», и др. (см.: Зимняя И. А., 1991, с. 33, 34). В свою очередь, «неоднородность» объясняется обращенностью этого учебного предмета и к «языковой системе», и к «языковым способностям» и т.д.

Однако внимательное рассмотрение названных выше качественных характеристик иностранного языка как учебного предмета позволяет признать, что они имеют универсальный характер, т. е. релевантны не только для данной учебной дисциплины. Они присущи в принципе всем другим учебным дисциплинам лингвистического цикла. Независимо от того, о каком языке идет речь (родном или иностранном), он всегда: а) является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин («беспредметность»); б) не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (грамматики, лексики и др.), с тем чтобы успешно осуществлять речевое общение («беспредельность»); в) включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т.д. («неоднородность»).

Другая точка зрения базируется на идее единого подхода к предметам языкового цикла, к которым относятся «родной язык», «второй язык» (язык межнационального общения внутри государства) и «иностранный язык». Сторонники данного подхода считают, что не только общая цель обучения предметам языкового цикла — формирование массового продуктивного многоязычия, но и общность универсальных психологических, психолингвистических и дидактических закономерностей процесса изучения языков/обучения разным языкам, наличие универсалий в системах европейских и других групп языков, ряда общих задач, принципов обучения, критериев отбора содержания, общего построения некоторых стратегий (методик) обучения, а также учет целостности личности учащихся, их общекультурного, филологического, страноведческого и жизненного опыта дают основание строить единую концепцию обучения всем предметам языкового цикла (см.: Леонтьев А. А., Ленская Е. А., Розанова Е. Д., 1990, с. 27). Но если внимательно проанализировать предложенные авторами обоснования единого подхода к предметам лингвистического цикла, можно увидеть, что релевантными для интересующего нас учебного предмета являются только первые три, остальные имеют общий, универсальный характер для всех без исключения учебных дисциплин, преподаваемых в школе.

Представители концепции единого подхода к предметам языкового цикла считают, что целью обучения этим предметам в школе являются «формирование и развитие у учащихся речевой компетенции в различных видах речевой деятельности» (там же, с. 27), однако, по их мнению, уровень реализации этой цели разными дисциплинами неодинаков.

Совершенно очевидно, что на родном языке этот уровень достаточно высок, в то время как для русского языка как языка межнационального общения и для иностранного языка должны быть введены соответствующие ограничения в уровне овладения теми или иными видами речевой деятельности. С этим положением, безусловно, трудно не согласиться. Вместе с тем нельзя не заметить, что представленная выше цель обучения предметам язы-

кового цикла применительно к иностранному языку не отражает сущность современного взгляда на процесс формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации.

Узким представляется подход к определению общности целевой ориентации предметов лингвистического профиля с точки зрения того, что все они «в совокупности должны сформировать у детей целостное представление о языке как системе, заложить основы представлений о языковых единицах как разноуровневых элементах, выполняющих разные функции в речи» (там же, с. 28). На наш взгляд, было бы правильным утверждать, что общность предметов языкового цикла проявляется в том, что каждый из них направлен на формирование «языковой личности» учащегося как «глубоко национального феномена» (Караулов Ю. Н., 1987, с. 48), основные элементы которой на определенном уровне выстраиваются в строгую систему, в какой-то степени отражающую картину мира. Концепт «языковой личности», как отмечалось выше, связан с такими ее качествами, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, самосовершенствоваться и совершенствовать человеческое общество. Следовательно, развитие названных качеств языковой личности должно быть приоритетной задачей современного образовательного процесса по всем учебным дисциплинам, преподаваемым в школе.

Что касается общности психологических и психолингвистических закономерностей, лежащих в основе овладения любым языком, то в данном случае авторы, по всей видимости, опираются на результаты зарубежных исследований 1970-х годов, цель которых заключалась в сопоставлении процессов овладения¹ конкретным языком в качестве родного и неродного. Методом

¹ Между понятиями «овладение языком» и «изучение языка» есть существенные различия. Для процесса овладения языком характерно неосознанное, интуитивное, непреднамеренное, не находящееся под непосредственным управлением усвоение языкового содержания. Изучение языка есть процесс осознанный, предполагающий прежде всего эксплицитно выраженное использование и усвоение правил и языковых элементов. Следовательно, понятие «изучение языка» является более широким, нежели понятие «овладение языком».

исследования был анализ ошибок, допускаемых в обоих случаях. Были получены данные, свидетельствующие о том, что значительное число ошибок в указанных случаях совпадает и что раннее развитие языка ребенка всегда включает стадию неправильного его использования. Допускаемые при этом ошибки не случайны: они отражают особенности мышления в данном возрасте и, следовательно, являются неотъемлемой частью процесса усвоения языка. Кроме того, не только познавательная активность ребенка детерминирует процесс усвоения языка, но и сам язык также влияет на этот процесс. Поэтому всегда имеются структурные единицы, усвоение которых возможно только при достижении ребенком определенного возраста умственного развития (см.: Руоппила И., Люютинен П., 1986, с. 147). Все это дает основание полагать, что процессы усвоения родного языка и неродного в принципиальном плане являются одинаковыми.

Конечно, между процессами усвоения родного и иностранного языков имеется общность, обусловленная единством языка как сущности и наличием языковых универсалий. В основе процессов усвоения любого языка лежат одни и те же фундаментальные законы усвоения, и принципиально одинаков объект усвоения. Вместе с тем не следует игнорировать то специфичное, особенное, что присуще процессу усвоения иностранного языка в учебных условиях.

Эти условия проявляются в отношении к процессу мышления при овладении языком, отличиях в возможности практики на изучаемом языке, различиях в опыте учащихся (см.: Общая методика обучения..., 1967, с. 14; и др.)

Усвоение иностранного языка, согласно Л. С. Выготскому (1982), идет путем, прямо противоположным тому, которым проходит развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому ученый выдвинул тезис о разнонаправленности путей овладения языком: для родного языка характерен путь «снизу вверх», для иностранного — «сверху вниз». При этом процесс овладения речью на родном языке неразрывно связан с одно

временным развитием мышления, поскольку ребенок, усваивая языковые средства выражения мыслей, одновременно и в неразрывной связи познает окружающую действительность. В ходе познания окружающего мира у него формируются понятия, отражаемые языком. Следовательно, осознание простейших причинно-следственных связей в объективном мире происходит одновременно с овладением ребенком языковыми средствами передачи этих связей.

Иную картину можно наблюдать при овладении учащимся иностранным языком. Начиная изучать этот язык, ребенок уже обладает определенным языковым и речевым опытом в родном языке и способностью совершать основные мыслительные операции на этом языке. В ходе этого процесса происходит приобщение учащегося к новым для него способам выражения мысли (в том числе имеющим национально-культурные особенности), но не к новому типу мышления. Речь идет о том, что в учебном процессе имеются возможности опереться на сформированное на базе родного языка мышление учащегося и совершенствовать его мыслительные операции. Правда, в процессе обучения иностранному языку, особенно на начальном этапе, возникает постоянное противоречие между уровнем развития мышления учащегося, его интеллектуальным потенциалом и скудными вербальными иноязычными средствами, которыми он располагает для выражения своих мыслей. Разрешение этого противоречия является сложной методической проблемой.

Рассуждая о специфических особенностях процесса овладения иностранным языком, не следует игнорировать также то, что, овладевая родным языком в детстве и не имея возможности прибегнуть к языку-«посреднику», ребенок тем не менее познает смысл/значение каждого звучащего слова. Усвоить новые слова для него — значит соотнести каждое слово с каким-либо предметом, использовать это слово в своей непосредственной предметной деятельности. Более того, процесс усвоения того или иного слова родного языка заканчивается там, где ребенком устанавливаются прочные связи между материальным предметом/явлением и его вербальным эквивалентом. При

этом ребенок должен научиться обращаться должным образом с этим предметом, познать его качества и свойства (как он выглядит, каков он на вкус и т.д.), т.е. вместе со звучащим словом он познает окружающий его мир, создает об этом мире определенное представление. Ребенок или взрослый, осваивающий второй язык, уже располагает определенным представлением об окружающем его мире. Для него процесс усвоения языка будет эффективным в том случае, если в его сознании устанавливаются прочные связи между новым словом и его эквивалентом в родном языке. По справедливому мнению И. А. Зимней, именно это обстоятельство, с одной стороны, обуславливает непрочность сохранения иноязычного слова в памяти учащихся, затрудняет его актуализацию, а с другой — подтверждает необходимость максимально опираться в учебном процессе на речевой опыт учащихся в родном языке (см.: Зимняя И. А., 1991, с. 29).

Не менее существенным является и то, что в процессе овладения родным языком происходит социальное развитие ребенка. Это значит, что в этом процессе для ребенка значимо овладение не только языковой системой, но и средствами выражения своих чувств, желаний, нормами социального поведения. Поскольку именно язык служит средством формирования «образа Я» ребенка, то одновременно с приобретением им речевого опыта происходит его (ребенка) социальная и индивидуальная идентификация. В процессе же овладения иностранным языком изучающий его, как правило, стремится не потерять свою собственную идентичность. Именно этот факт объясняет трудности, возникающие в ходе овладения вторым языком, а также обуславливает различия между анализируемыми процессами. Например, известно, что дети в отличие от взрослых быстрее и легче усваивают второй язык, что можно объяснить в первую очередь отсутствием у них страха потерять свою общность с определенной социальной и языковой средой.

Необходимо также заметить, что для маленького ребенка родной язык является жизненно необходимым инструментом — единственным средством общения. Поэтому проблемы мотивации усвоения языка практически нет.

Ребенок изучает родной язык, чтобы удовлетворить свои реальные всевозможные потребности, а не для того, чтобы усвоить определенное количество новых слов, прочитать текст и т.д. Он усваивает грамматику родного языка не как самоцель — вместе с лингвистической компетенцией развивается и коммуникативная. Иную картину можно наблюдать в процессе обучения иностранному языку. Здесь проблема мотивации учащихся является одной из центральных, равно как и проблема осознания учащимися языковых средств и его (осознания) временная протяженность.

Сопоставление процессов овладения иностранным и вторым (неродным) языками также дает богатый материал. Вместе с тем хорошо известно, что иностранный и второй языки могут при соответствующих обстоятельствах легко переходить друг в друга. Это дает основание при всех имеющихся между этими языками различиях не абсолютизировать последние и, осуществляя поиск оптимального пути совершенствования языкового образования как процесса, результата и системы, искать различия между ними в плоскости управляемого и/или неуправляемого овладения языком в естественной и искусственной (в отрыве от страны изучаемого языка) языковой среде (табл. 1).

Управляемый процесс овладения языком, отличающий учебный предмет «иностранному языку», связан с такими понятиями, как преподавание языка и изучение языка, т.е. с обучением¹ языку.

Таблица 1

Основные различия между процессами овладения иностранным языком (ИЯ) в естественной и искусственной языковой среде

¹ Обучение иностранному языку — это процесс двусторонний. Он, как, впрочем, и обучение любому учебному предмету, включает в себя в их единстве обучающую деятельность учителя и учебную деятельность (изучение языка) учащегося, направленную на усвоение языка/овладение языком (см.: Дидактика средней школы..., 1982; и др.). Единство преподавания и учения трактуется в отечественной дидактике как объективная, инвариантная характеристика обучения, в то время как единство воспитания и обучения, взятое в дидактическом плане, составляет вариативную характеристику обучения (см.: Теоретические основы процесса..., 1989).

Основные параметры сопоставления	Овладение ИЯ в естественном языковом окружении	Овладение ИЯ в языковой среде	Овладение ИЯ вне пределов страны, где он является средством общения
1. Социальный контекст изучения языка	Погружение в язык, неуправляемый (стихийный) процесс	Погружение в язык, управляемый (институционально организованный) процесс	Управляемый (институционально организованный) процесс
2. Статус языка	Второй язык	Иностранный язык	Иностранный язык
3. Функции языка	Средство общения, средство интеграции в новую социальную среду	Средство обучения, средство интеграции в новое общество	Средство образования, воспитания и обучения с ярко выраженной направленностью на перспективу, средство вторичной социализации

4. Мотивация	Естественные мотивы деятельности, естественная потребность в общении на языке	Естественные мотивы деятельности, искусственно создаваемая мотивация в учебном процессе	Искусственно создаваемая мотивация, отсутствие социальной потребности в языке как средстве общения вне учебного процесса
5. Характер используемых языковых средств и специфика процессов их усвоения	Преимущественное внимание к содержанию общения, использование не языковых средств, всех стилей языка и речи, большой удельный вес отрицательного языкового опыта	Преимущественное внимание к содержанию общения, использование неязыковых средств, всех стилей языка и речи, редукция отрицательного языкового опыта	Большое внимание к языковой стороне общения, редукция отрицательного языкового опыта
6. Временной показатель	Отсутствие временных ограничений	Компенсация ограниченного учебного времени общением вне урока	Учебное время строго лимитировано учебным планом конкретного типа учебного заведения

Обучение, как отмечалось выше, есть основной путь получения языкового образования и выступает в широком смысле как специально организуемая деятельность по приобщению учащихся к иностранным языкам. Опираясь на данное утверждение, а также учитывая то, что сущностью обучения

является прежде всего взаимодействие учителя и ученика, можно трактовать это понятие 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 соответствии с заданной целью. Речь идет о речевом иноязычном, когнитивном и социокультурном опыте, которым в той или иной степени владеет учитель и полностью или частично не владеет учащийся.

Таким образом, деятельностная сторона процесса обучения иностранному языку представлена категорией взаимодействия участников данного процесса. Поскольку любой опыт приобретается только в процессе выполнения определенной деятельности, обучение иностранному языку должно быть организовано таким образом, чтобы учащиеся могли приобрести реальный опыт, который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

Однако, к сожалению, изучение языка и обучение ему не всегда ведут к овладению учащимся этим предметом. Последнее становится возможным в условиях, когда у учащегося в результате его собственной деятельности (изучение языка), направляемой деятельностью учителя (преподавание), развиваются способности к межкультурному общению с использованием нового языкового кода. Поэтому овладение способностью к межкультурной коммуникации представляет собой результат в первую очередь собственной деятельности ученика, иными словами, эффективность обучения определяется личностью учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения.

Это положение настоятельно диктует необходимость при рассмотрении сущности понятия «обучение» смещать акценты с преподавательской деятельности на деятельность учащегося по усвоению языка. Результат такого обучения полностью зависит от субъективного восприятия учащегося и затрагивает интеллектуальную и эмоциональную сферы его личности. Учитель,

в свою очередь, создает в учебном процессе по рассматриваемому учебному предмету благоприятную социальную среду, включающую ученика в качестве активного партнера в общение, осуществляемое на изучаемом языке, и развивающую его способность автономно/самостоятельно осуществлять как свою учебную деятельность, так и общение на межкультурном уровне. Таким образом, в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» необходимо формировать у учащегося способность к самостоятельному усвоению изучаемого языка и к автономному и адекватному участию в общении на нем.

Подведем итог сказанному. Основные различия между управляемым и неуправляемым вариантами изучения учащимся языка в естественной и искусственной языковой среде сводятся прежде всего к разным функциям, выполняемым этим языком в обществе и в образовании, а также к разной степени мотивированности в использовании языка как средства общения в повседневной коммуникации (табл. 2).

Наиболее благоприятным вариантом усвоения иностранного языка является первый, т. е. изучение языка в естественном языковом окружении¹. Процесс овладения языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с культурой

Таблица 2 Основные различия между вариантами изучения языка

Основные критерии, по которым проводится сравнение	Изучение языка в естественном языковом окружении	Изучение языка вне страны изучаемого языка
1. Типы владения языком	Второй язык/иностранный язык	Иностранный язык
2. Функции языка в обществе	Средство социализации, средство общения и взаимопонимания в по-	Средство образования путем приобщения к иной культуре, средст-

¹ Об эффективности процесса обучения иностранному языку в стране изучаемого языка (включенного обучения) свидетельствуют также эмпирические исследования развития речевой компетенции учащихся;

	вседневной жизни	во обучения и общения в учебных условиях
3. Мотивация	Высокая мотивация в использовании языка в повседневной жизни	Низкая мотивация/полное ее отсутствие
4. Аспекты обучения языку/изучения языка	Ярко выраженная прагматическая направленность	Сбалансированность прагматических и педагогических аспектов

носителей языка представляется наименее благоприятным. Именно это обстоятельство обуславливает многомерность и сложность учебного предмета «иностранному языку» и понятия «обучение иностранному языку». Эффективность обучения этому предмету будет во многом определяться степенью приближения учебного процесса к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации. Такая обусловленность, способствующая формированию у учащихся основных черт вторичной языковой личности, предполагает: 1) расширение «границ» учебного времени и увеличение объема практического использования изучаемого языка как средства общения; при этом важно не только увеличение количества учебных часов, отводимых на изучение языка, но и поиск «выхода» за пределы классной комнаты (например, организация межкультурного обмена, в том числе и по Интернету); 2) последовательное выявление закономерностей и ситуаций лингвокультурного взаимодействия в условиях как непосредственного, так и опосредованного общения, использование аутентичной речи и аутентичного языка в опоре на элементы сопоставления с исходной лингвокультурной учащимся; 3) повышение удельного веса значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что связано с необходимостью стимулирования реальных интересов и потребностей учащихся конкретного возраста, развитием их самостоятельности как в учебном, так и во внеучебном взаимодействии; 4) повышение мотивации учащихся к овладению иностранным языком и

использованию его как средства общения за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода, повышения значимости содержательных аспектов обучения и др.

Данные положения являются чрезвычайно важными для понимания современной сущности анализируемого учебного предмета, его целей и содержания. Но они не означают, что обучение иностранному языку полностью уподобляется речевому общению в реальных условиях. Речь идет о создании условий для организации естественного иноязычного общения как свободной, полной и адекватной реализации способностей и умений общения в данном его виде и в данной типовой ситуации (см.: Леонтьев А. А., 1999). При этом естественное иноязычное общение, являясь компонентом естественного культурного поведения в чужой культурно-языковой среде, не обязательно достигается путем полного и адекватного овладения системой и нормой языка — оно может протекать на различных уровнях владения иностранным языком, даже на минимальном. Важно, чтобы в процессе изучения иностранного языка учащийся не только овладел этим языком как системой пере структурированного языкового сознания, но и, оставаясь верным индивидуальному национальному природному стилю поведения, научился понимать культурно-языковую личность инофона (см.: Барышников Н.В., 2000).

Глава II **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА — НОВАЯ ОНТОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО** **ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

§ 1. Межкультурное обучение: истоки, содержание

Анализируя тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам второй половины XX века, Д. Дэвидсон и О. Д. Митрофанова пишут: «С 50-х до 80-х в мире существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: "обучение языку" сменилось "обучением языку как средству общения", на смену чему пришло "обучение общению на иностранном (русском) языке" или "обучение иноязычному общению"..."» (Дэвидсон Д.,

Митрофанова О. Д., 1990, с. 3).

Динамика развития методической мысли показана Е. И. Вишневым (1983). Взяв за основу три фундаментальных и наиболее осязаемых аспекта, характеризующих язык в его естественном состоянии — лингвистический, психологический и социальный, он соотносит их с соответствующим подходом к обучению иностранному языку. При этом под лингвистическим аспектом языка понимается его физическое выражение, которое обычно имеет звуковую или графическую форму, а также то, что обычно называют значением. В методике данный аспект выражается двумя понятиями: языковой материал (звуки, слова, средства оформления речи и др.) и речевой материал (словосочетания, предложения, сверхфразовые единства и тексты). Что касается психологического аспекта, то он вносит в понятие «язык» процессуальный смысл и позволяет лингвистам рассматривать язык как деятельность, а методистам — обучение иностранному языку как процесс формирования способности к речевой деятельности. Подход к языку с этой точки зрения дал основание психологам, психолингвистам, а затем и методистам выделять в качестве объектов изучения и усвоения иностранного языка навыки и умения, которые составляют структуру не только речевой, но и всякой другой деятельности (А.А.Леонтьев). Выделение социального аспекта обусловлено социальной, т.е. коммуникативной, функцией языка. С этой точки зрения язык выступает не просто в виде самостоятельной речевой деятельности, а в функции средства, орудия общей деятельности человека. Такой уровень владения языком можно рассматривать, как полагает Е. И. Вишневский, в качестве коммуникативного поведения. При коммуникативном поведении речь не имеет своей автономной цели, она обычно направлена на достижение внеречевых задач. Следовательно, коммуникативное поведение есть деятельность с помощью языка, структура которой, безусловно, включает не только знание языкового материала, но и речевые навыки и умения. Последние самым существенным образом отличаются от соответствующих компонентов собственно речевой деятельности своей мотивационной и ситуативной маркиро-

ванностью, т.е. соответствием конкретной речевой задаче и жизненной ситуации. В зависимости от того, какой из аспектов является исходным, базовым для определения стратегии обучения иностранному языку, выделяются три подхода к обучению этому предмету: лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный.

Лингвистический подход, который лежал в основе отечественной методической науки послевоенных лет, опирается на господствовавшее долгое время в лингвистике и, следовательно, в методике противопоставление понятий «язык» и «речь». Данный подход предполагает расчлененное во времени последовательное усвоение материала, организованного в виде различных подсистем, текстов по тематическому принципу и др., и так называемую активизацию данного материала, которая должна развивать у учащихся умение говорить на изучаемом языке.

Условно-коммуникативный подход получил распространение в отечественной школе с 1960-х годов. Становление условно-коммуникативного подхода было подготовлено сознательно-практическим методом, развиваемым в отечественной науке и практике и ознаменовавшим собой перенесение акцента с лингвистического аспекта языка на психологический.

Условно-коммуникативный подход ориентирован на формирование навыков и умений речевой деятельности, т. е. навыков и умений построения речевого высказывания или цепочки высказываний. В контексте данного подхода главное внимание уделяется обучению умениям оперировать лингвистическим материалом. Иными словами, речь идет о формировании у учащихся лексических, грамматических и фонетических навыков как психологической составляющей иноязычной письменной и устной речи. Таким образом, в рамках условно-коммуникативного подхода делаются попытки вплотную подойти к обучению коммуникации, но она еще не занимает центральное место в исследованиях методистов.

Коммуникативный подход предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного

подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому общению. Правда, Е.И.Вишневецкий соотносит коммуникативный подход с вопросами развития у учащихся навыков и умений коммуникативного поведения. Однако в контексте актуальных воззрений на сущность вербального общения в основе этого подхода лежит социальное взаимодействие учащихся. Поскольку данный феномен реализуется во множестве целенаправленных актов совместно действующих субъектов, вряд ли уместно говорить об актуальности такого термина, как «коммуникативное поведение». Коммуникативное, или речевое, поведение есть «проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности (осознанные навыки), либо в результате подражания общеизвестным им чужим образцам и стереотипам действий (неосознанные или малоосознанные навыки)» (Дридзе Т. М., 1980, с. 25). Своеобразной альтернативой понятию «коммуникативное поведение» является понятие «текстовая деятельность», которое представляет собой мотивированный обмен текстами, никогда не прерывающийся процесс целенаправленно го порождения и интерпретации целостных, иерархически организованных семантико-смысловых структур. Иными словами, говоря сегодня о коммуникативной деятельности, следует иметь в виду текстовую деятельность, т. е. поток текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения (там же, с. 52).

В течение рассматриваемого периода менялось также отношение к аспектам культуры в обучении иностранным языкам. До 1960-х годов культура присутствовала как самостоятельный элемент, сопряженный со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка. Овладение этими знаниями должно было способствовать формированию у учащихся преимущественно представлений о духовных ценностях народа изучаемого языка. В 1970-е годы этот элемент неразрывно входит в содержание обучения учебному предмету «иностраный язык». Именно в этот период высказываются прогрес-

сивные идеи о том, что овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке (Ч.Фриз, Р. Ладло). В этот период область применения социокультурных аспектов ограничивается лишь прагматическими целями — развитием умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

Начиная с середины 1980-х годов интенсивно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания предмета. Однако если в этот период данные идеи увязываются с разработкой проблемы коммуникативной компетенции, то уже в 1990-е годы в методический «обиход» уверенно входят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение». Именно в эти годы коммуникативная методика переходит в новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося. Данный этап предполагает актуализацию личности последнего на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры (G. Neuner, H. Hunfeld). Не случайно новое направление в развитии коммуникативной методики в отечественной науке увязывается с такими понятиями, как «социокультурный подход», «интегрированное страноведение», «культуроведческий подход», «межкультурное обучение».

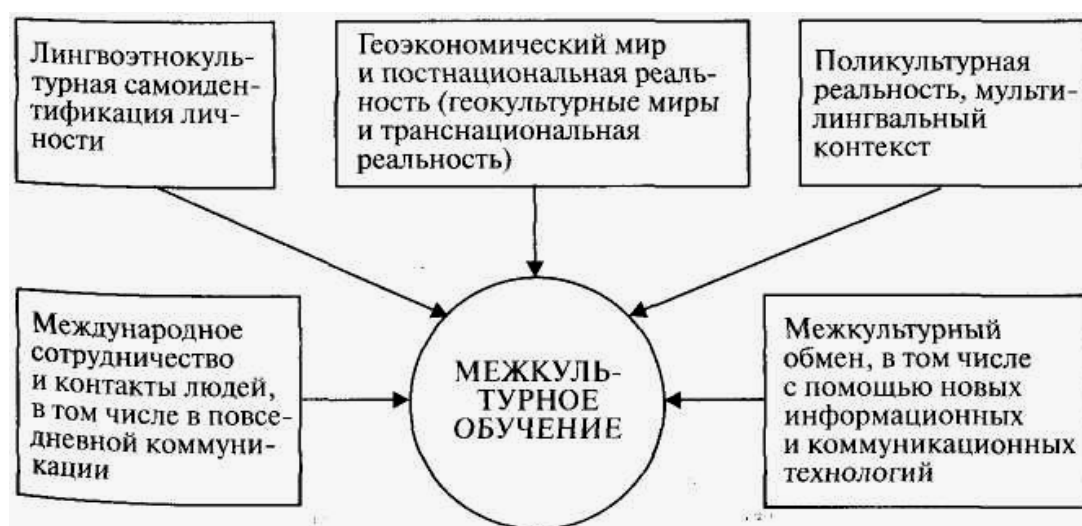
Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Оно обусловлено целым рядом объективно существующих факторов (схема 6).

В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому «механизму», как мы уже подчеркивали, можно с полным правом отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа — принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи.

Кроме того, в наступающем новом многомерном и многокрасочном с точки зрения языков и культур мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчеркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Схема 6

Факторы, обуславливающие актуальность и неизбежность обращения к идеям межкультурного обучения



Помимо сказанного выше, необходимо отметить также следующее. В последние годы стало очевидным, что коммуникация представляет собой не передачу от адресата к адресату определенных битов неизменной информации. Общение протекает тем успешнее, чем шире зона пересечения этих пространств. Коммуникантам важно владеть ядром знаний и представлений, которое является достоянием всех членов лингвоэтнокультурного сообщества. Именно этим и объясняется тот факт, что межкультурная коммуникация становится в настоящее время предметом интересов и философов, и лингвистов, и психологов, и лингводидактов, и методистов.

Как отмечалось выше, межкультурная коммуникация рассматривается

как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе — совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам (см.: Халеева И. И., 1989). Речь о межкультурной коммуникации (со всеми ее возможными сбоями и ошибками) можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга.

В условиях межкультурного взаимодействия между общающимися складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» (там же, с. б). Это значит, что в условиях межкультурного общения его участники, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно пытаются учесть также и иной языковой код, иные обычаи и традиции, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних. Если этого не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки. Весь период развития коммуникативного подхода (вплоть до середины 1980-х годов) доказал, что умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально и что, если этого не делать, коммуниканты как бы за ранее «запрограммированы» на конфликт непонимания¹.

Обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и обучения этому языку.

§ 2. Межъязыковая гипотетическая модель овладения иностранным язы-

¹ И. И. Халеева убедительно показывает, что конфликт непонимания возможен даже в пределах

ком и основные характеристики процесса обучения иностранным языкам

Необходимость формирования у учащихся способности к меж культурной коммуникации обусловила актуальность обоснования закономерностей процесса овладения человеком любого возраста неродным языком в языковой среде, а также анализа факторов, де терминирующих успешность/неуспешность протекания этого процесса (см.: Klein W., 1987 и др.). Методическая наука проявляет особый интерес к последовательной экстраполяции ряда результатов, полученных в сфере исследования этих закономерностей, на процесс обучения иностранному языку. Нельзя не согласиться с И. И. Халеевой в том, что «...в понимании сути билингвизма кроется немало принципиальных посылок для научного обоснования качества практического владения иностранным языком, а значит, и конечных целей обучения и соответственно для построения рациональной методики преподавания иностранного языка» (Халеева И.И., 1989, с. 8).

В науке имеются разные, подчас диаметрально противоположные, подходы к описанию механизмов овладения иностранным языком в учебных условиях. Все они могут быть обобщены в «глобальных гипотезах», т. е. в научных предположениях относительно того, каким образом можно в общем плане описать процесс овладения иностранным языком (см.: Vausch K. R., Kasper G., 1979). Анализ существующих «глобальных гипотез» («контрастивной гипотезы», «гипотезы идентичности» и «межъязыковой гипотезы») показывает, что основные различия между ними сводятся к трем моментам. Первые два связаны с проблемой взаимоотношения родного и иностранного языков, а также врожденных способностей человека к языку и приобретаемого/приобретенного языкового и речевого опыта в изучаемом языке, а третий момент — с определением психолингвистических механизмов, которые обеспечивают функционирование процесса овладения языком (табл. 3).

Анализ гипотез овладения неродным языком показывает, что наиболее оптимальной с точки зрения межкультурной направленности языкового об-

одного географического ареала (см.: Халеева И. И., 1989).

разования является межъязыковая гипотеза. Она представляет процесс овладения иностранным языком как когнитивный процесс (см.: Selinker L., 1972). Одним из важных постулатов этой гипотезы является положение о том, что в ходе обучения иностранным языкам ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого неродного языка («смешанный код»), а также свои собственные специфические особенности, не зависящие от первых двух языков.

Таблица 3

«Глобальные гипотезы» овладения иностранным/вторым языком

Научная база	Система обучающих действий	Овладение языком с точки зрения учителя	Овладение языком с точки зрения ученика
1. Контрастивная гипотеза			
<p>1. Контрастивная лингвистика: опора на данные тщательного проведенного анализа лингвистических систем двух языков с целью выявления сходных и отличных друг от друга явлений; сильный акцент на процессы интерференции и переноса; контрастивный анализ — как достаточный механизм овладения ИЯ.</p> <p>2. Бихевиористская теория обучения, рассматривающая речевую деятельность человека как «input — output» поведение</p>	<p>Предъявление и тренировка языкового материала в речевых образцах, при этом в процессе тренировки предусматривается варьирование последних; многократное повторение речевых образцов до их полной автоматизации при положительном подкреплении правильного ответа; использование с целью автоматизации специальным образом организованной системы упражнений, призванных помочь ученику избежать «плохой привычки», т.е. ошибки; принципиальная язычность процесса обучения ИЯ; использование методической типологии языковых явлений с целью прогноза возможных трудностей в их овладении учащимся; установление четкой прогрессии языковых явлений с целью исключения ошибок.</p>	<p>Учитель играет активную роль в процессе обучения: дает правильный образец, исправляет ошибки и делает все возможное, чтобы ученик не «заучил» ошибочный вариант ответа.</p> <p>Овладение, с точки зрения учителя, обусловлено многократным повторением (имитацией) заданного образца до его автоматизации при положительном подкреплении правильного ответа. Ошибки есть следствие интерференции и результата недостаточного «заучивания» языкового материала со стороны учащегося</p>	<p>Ученик — «накопитель» знаний; он обязан воспроизводить то содержание обучения, которое ему предлагается.</p> <p>В качестве критерия владения ИЯ выступают умения пользоваться языком правильно с языковой точки зрения</p>
2. Гипотеза идентичности			

<p>1. Структурная лингвистика, теория Н.Хомского, постулирующая универсальность когнитивных закономерностей овладения языком (универсальной грамматики), наличие в психике латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком.</p> <p>2. Когнитивная психология, психолингвистика, рассматривающие процесс овладения языком как активный, творческий, когнитивный процесс</p>	<p>Поскольку овладение языком опирается на врожденные универсальные механизмы, не зависящие от каких-либо внешних условий овладения языком и обучения языку, процесс овладения (и, следовательно, обучения) любому ИЯ (первому, второму или последующему) строится по одним и тем же принципам, как правило, по принципам овладения родным языком; последовательность овладения языковыми явлениями и правилами ИЯ аналогична той, по которой проходит процесс естественного овладения родным языком;</p> <p>в учебном процессе это положение должно быть отражено в системе упражнений и технологии их выполнения, в отказе от специальных приемов пошаговой презентации отобранного и специальным образом организованного материала; поскольку модель овладения ИЯ (и, следовательно, обучения языку) строится по модели естественного овладения ребенком родным языком, то она должна опираться сначала на несложный языковой материал и простые ситуации общения;</p> <p>при этом главным условием признается необходимость научить ученика (особенно взрослого) выражать свои сложные мысли в простой форме (так, как это делают дети, овладевая родным языком);</p> <p>родной язык не ис-</p>	<p>Основная проблема учителя — уменьшить количество ошибок в речи учащегося за счет упрощения содержания обучения (прежде всего лингвистического): учитель подсказывает ученику вместо сложной языковой конструкции упрощенный вариант</p>	<p>Знать язык, по мнению ученика, — значит владеть им на уровне родного языка.</p> <p>Поскольку задача овладеть ИЯ в совершенстве (на уровне владения родным языком) в школьных условиях недостижима, то у учащегося формируется устойчивое впечатление об ИЯ как об очень сложном учебном предмете и появляется неуверенность в своих возможностях в плане овладения ИЯ как средством общения</p>
---	---	--	--

	ключается из учебного процесса, напротив, родной язык призван помочь ученику строить правильные гипотезы; ошибки есть не следствие влияния системы родного (первого) языка, а результат внутренних особенностей вновь овладеваемого языка, поэтому они неизбежны		
3. Межъязыковая гипотеза			
Когнитивная лингвистика, когнитивная психология, представляющие процесс овладения языком как когнитивный процесс, в ходе которого учащийся образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого (овладеваемого) второго языка — «смешанный код», а также свои специфические особенности	Целенаправленное управление процессом усвоения учащимся ИЯ; осмысление учащимся своей собственной стратегии усвоения языка и стратегий общения на ИЯ; содержание обучения и его организация стимулируют учащегося к свободному и креативному проявлению своей речевой активности; терпимое отношение к ошибкам, которые часто свидетельствуют о том, что ученик проявляет творчество в осуществлении своей речевой деятельности	Учитель создает ситуации, в которых учащиеся формируются умение свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом, использует личностно ориентированную технологию обучения, в том числе и технологию исправления ошибок	Ученик понимает, что основным критерием владения ИЯ является не языковая корректность, а умение взаимодействовать с партнером по общению, при этом уровень развития этого умения может быть различным

Промежуточный язык (межъязыковая компетенция), являясь своеобразным вектором между родным языком и иностранным, развивается динамично на основе общего языкового и речевого опыта учащегося и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения и общения. Учащийся, опираясь на свой родной лингвокультурный опыт, последовательно, шаг за шагом, продвигается к тому, чтобы овладеть системой неродного языка и чужой культурой. Однако овладеть полностью языком и культурой удастся далеко не каждому.

С точки зрения высказанных выше положений особый интерес представляют результаты системного рассмотрения грамматических процессов

усвоения второго языка, которые описывает С.Т. Золян (1983). Анализ устных и письменных ответов студентов-армян, изучающих русский язык на естественных факультетах Ереванского университета, причем только тех, кто практически не владеет русским языком, хотя и вынужден заниматься по общей про грамме продвинутого этапа, позволил автору сделать следующие выводы. Не владея русским языком, студенты в состоянии вступать в коммуникацию на некотором «псевдорусском» языке — точнее говоря, на языке, который, не являясь русским, может быть понят носителем русского языка и самими этими студентами идентифицируется с русским языком. Эту способность к коммуникации С.Т. Золян определяет как следствие вынужденного **языкотворчества**, т. е. конструирования собственной индивидуальной грамматики, которая формируется стихийно и, казалось бы, вне всяких закономерностей. Однако, как показывает анализ высказываний студентов, это не совсем так. Несмотря на то что в их речи нет ни одной полностью правильной грамматической формы, в ней тем не менее не встречается ни одной флексии, отсутствующей в русском языке, а также весьма редки ошибки и в словообразовательных морфемах. Индивидуальная грамматика студентов представляет собой как бы «за консервированный» грамматический минимум, характерный для начального этапа овладения родным языком, но перенесенный на более высокую ступень умственного развития и накладываемый на более развитое речевое мышление. При этом порождение текстов на русском языке не основывается ни на калькировании, ни на внутреннем переводе. С. Т. Золян доказывает, что студент «мыслит» на русском языке. Однако мышление при этом не предшествует стадии оперирования языковыми единицами, а совпадает с ней, ибо мышление определяется именно этими единицами. Владение студентами русским языком является беспереводным. Таким образом, эмпирически подтверждается мысль о правильности понимания процесса усвоения языка как явления творческого, которое на начальном этапе носит отчетливый характер языкотворчества. Овладевающий языком с самого начала, вступая в коммуникацию на этом языке, не претендует на

грамматическую правильность и стремится прежде всего передать определенный смысл. Последнее подтверждается тем, что, как показывает С. Т. Золян, предложения оформляются студентом как последовательность лексем, т. е. в первую очередь «по смыслу», а не с точки зрения законов грамматики изучаемого языка. Определяющим общий смысл порождаемого текста становится набор ключевых слов, которые являются темой и текста в целом, и каждого отдельного предложения. Выстраивая свою стратегию усвоения языка и стратегию общения на изучаемом языке, ученик расширяет свои коммуникативные возможности в тех ситуациях, в которых его иноязычного опыта явно недостаточно для удовлетворения коммуникативно-деятельностных потребностей. В этом случае он перефразирует, переструктурирует те или иные высказывания, стремится догадаться о значении незнакомых слов, избежать обсуждения неизвестных ему тем, использовать средства, компенсирующие его ограниченные/ недостаточные знания (в том числе и вербальные), и т. д. Данными стратегиями учащийся может пользоваться как осознанно, так и неосознанно. Но независимо от этого важным является вытекающее из сказанного выше положение о том, что овладение иностранным языком в учебных условиях есть процесс развития и взаимодействия определенных стратегий усвоения языка в конкретных учебных условиях и стратегий общения.

Таким образом, «межъязыковая гипотеза» рассматривает язык как средство человеческой коммуникации, составную часть многоаспектного, социального взаимодействия, а не как врожденную реальность. Данная гипотеза делает актуальной не проблему языковой интерференции (хотя и не отказывается от нее), а исследование факторов, которые обуславливают положительное или отрицательное влияние на процесс овладения языком. Так, совершенно очевидно, что интерференция/перенос есть следствие не только взаимовлияния двух языковых систем, но и недостаточной степени сформированности соответствующих навыков и умений. Поэтому в отличие от сторонников контрастивной гипотезы представители гипотетической модели «промежуточного языка» считают, что ошибки в речи учащихся являются

следствием как интерференции и не достаточной степени усвоения языкового и речевого материала, так и несовершенства средств обучения и обучающих действий. В соответствии с этим меняется и отношение к ошибкам учащихся. Отсутствие ошибок рассматривается как результат того, что языковой и речевой материал может быть выученным, но это не всегда означает (особенно на начальном этапе обучения), что ученик владеет языком как средством реального общения. Более того, как показал С. Т. Золян, ошибки часто свидетельствуют о том, что ученик пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности. Ошибки свидетельствуют в данном случае не только об индивидуальной нехватке языковых средств, но и часто о креативности и попытках применить язык, а также об осознанно усвоенных, но не используемых правилах. Однако тот факт, что ошибки являются неизменными составляющими промежуточной компетенции, далеко не всегда оправдывает пренебрежение со стороны учащихся и учителя к аспектам тренировки в процессе овладения языком. Кроме этого, важно научить учащегося оперировать имеющимся у него языковым опытом для достижения коммуникативного результата (например, перефразировать достаточно сложное предложение и из двух имеющихся у него гипотез выбрать наиболее легкую).

Итак, процесс овладения языком в контексте межъязыковой гипотезы не есть процесс механической выработки привычки, который оценивается как «input — output» поведение. Данный процесс имеет активный, творческий и когнитивный характер. Результативность этого процесса зависит как от способности человека к овладению языком, так и от специфики условий, в которых он приобщается к языку. Особо важным является то, что речь идет в данном случае об овладении учащимся различными стратегиями и техниками обучения и общения в их строгом соответствии каждому конкретному этапу его личностного и языкового (в том числе иноязычного) развития. В качестве критерия усвоения языка выступает не языковая корректность, а результативность выполнения той или иной коммуникативной задачи. От качества решения этой задачи зависит процесс взаимопонимания общающихся лю-

дей. Учащийся должен быть способен осуществлять устное и письменное общение, осознавая при этом, что уровень владения иностранным языком может быть различным.

Исходя из сказанного выше, процесс овладения учащимися иностранным языком в учебных условиях должен:

- быть ориентирован на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознаваться им как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению языка;
- обеспечиваться умениями учителя/преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого учащегося и направлять ее на успешное овладение языком;
- иметь деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентироваться не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния, его креативных и когнитивных способностей в сфере использования языка;
- стимулировать учащихся к проявлению собственной активности, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях;
- учитывать прежде всего индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, нежели различия между системами родного и иностранного языков;
- формировать у учащихся понимание того, что владеть языком — значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения и что допускаемые при этом ошибки не являются препятствием для общения;
- стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий и техник усвоения языка и приобщать к различным стратегиям опосредованного и непосредственного общения;

- развивать исходную концептуальную систему учащегося и формировать (в определенных пределах, устанавливаемых для конкретных условий обучения иностранным языкам) у него языковую картину мира, аналогичную той, которой обладает носитель изучаемого языка — его сверстник за рубежом, а также понимание релевантных социально значимых, «культурологически» специфических характеристик представителя иного лингвосоциума.

§ 3. Вторичная языковая личность — цель и результат обучения иностранным языкам

В предыдущих разделах мы говорили о том, что 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. В настоящем разделе будут даны более подробная характеристика этого феномена и описание тех последствий, которые влечет за собой его принятие теорией и практикой обучения иностранным языкам.

Как известно, языковая личность редуцируется и предстает как генетически обусловленная предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами, как «человеческий» коррелят Языка с «большой буквы». В понимании лингвиста языковая личность есть 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 — по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике (см.: Караулов Ю.Н., 1987, с. 29).

Формирование способностей и готовностей к осуществлению речевых поступков обуславливается не столько субъективными и психологическими факторами, сколько социальными условиями и соответствующими ролями

языковой личности. Последнее означает, что, например, у билингва в большей степени, чем у монолингва, развита готовность к заимствованию и набор готовностей вторичной языковой личности отличается от готовностей одноязычного человека.

Языковая личность имеет уровневую организацию. Человек в своем речевом развитии постепенно переходит от более низкого уровня языковой личности к более высокому. Так, например, в свете концепции Ю. Н. Караулова языковая личность складывается из трех уровней:

1) нулевого уровня — вербально-семантического, или лексикона личности, понимаемого в широком смысле, и включающего фонетические и грамматические знания личности;

2) первого уровня — логико-когнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»;

3) второго уровня — уровня деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающего прагматику личности, т.е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности (см.: Караулов Ю. Н., 1987, с. 236).

Нулевой уровень, называемый вербально-семантическим, соответствует степени владения обыденным языком. Единицами, из которых изоморфно складывается личность на данном уровне, выступают отдельные слова, отношения между которыми охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей. Совокупность этих связей распространяется на наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа: ехать на троллейбусе, пойти в кино и др.

Первый уровень предполагает отражение в описании языка модели мира. Единицами данного уровня являются обобщенные (теоретические или обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются как будто те же слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами выстраиваются в упорядоченную, строгую иерархическую систему, в какой-то

степени отражающую картину мира. В качестве стереотипов первого уровня Ю. Н. Караулов называет устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках.

Второй уровень включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языке модели мира. Данный уровень более подвержен индивидуализации и, следовательно, менее ясен по своей структуре. В качестве единицы второго уровня выделяются не слова и элементы тезауруса, а коммуникативно-деятельностные потребности. Ю. Н. Караулов пишет, что поскольку общение существует не само по себе, а связано с производственной деятельностью людей, определяющих социальные отношения, было бы правильно говорить не о чисто коммуникативных потребностях, а о коммуникативно-деятельностных, обусловленных всей парадигмой социально-деятельностного поведения личности, охватывающей также ее интенциональности, интересы, мотивы, цели и ценности.

Между коммуникативно-деятельностными потребностями и тремя уровнями языковой личности, как отмечает автор, можно установить определенные взаимосвязи. Так, первая группа потребностей отвечает задачам установления и развития контактов между людьми. Эта группа потребностей удовлетворяется вербально-семантическим уровнем и реализуется в обыденном употреблении языка. Вторая группа потребностей коррелирует с ситуациями общения, предполагающими обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия в совместной деятельности. Эти потребности покрываются тезаурусом личности. Третья группа потребностей соотносится с ситуациями общения, в которых личность направлена на восприятие и понимание своего партнера. Эта группа потребностей «обслуживает» второй уровень языковой личности, и ей отвечает прагматикой. В реальном общении в структуре языковой личности нет столь четкой ясности в подразделениях

коммуникативно-деятельностных потребностей по уровням ее сформированности. Тем не менее эти потребности выступают в качестве основных единиц мотивационного уровня, и их лингвистическими коррелятами могут служить, в частности, образы прецедентных текстов. Под последними понимаются тексты хрестоматийные, даже те, которые не включены в программу, но о которых так или иначе все говорящие знают.

Ю. Н. Караулов указывает, что собственно языковая личность начинается не с нулевого уровня, а с первого, на котором оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому. На втором уровне языковая личность сливается с социальной. Рассматривая отдельные аспекты языковой личности, представляющие интерес для методической науки, ученый отмечает, что предметом интереса методиста являются: на нулевом уровне — формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом — проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором — соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования.

В разное время делался тот или иной акцент на каждом из аспектов. Отсюда в методике обучения иностранным языкам существуют разные подходы к конструированию содержания обучения. Так, в 1960-е годы в центре внимания была первая группа аспектов, т- е. развитие навыков использования типовых структур. С этим связан имевшийся в тот период развития теории и практики обучения иностранным языкам исключительный интерес методистов к моделям и речевым образцам. На более позднем этапе развития методики предметом внимания ученых стала проблема возможного целенаправленного воздействия на тезаурус обучаемых. Это, в свою очередь, привело к возникновению проблемного обучения иностранным языкам. В настоящее время, как уже отмечалось, существенная роль отводится коммуникативным потребностям личности и, следовательно, в обучении иностранному языку акцент делается не на языковой структуре, а на практическом использовании

языка, его употреблении, т. е. на прагматической его составляющей.

Завершая анализ модели языковой личности Ю.Н. Караулова, хотелось бы отметить также еще один чрезвычайно важный аспект, сопряженный с проблемой творческого отношения личности к языку, творческого начала в использовании человеком языка. Когда говорят о речевой деятельности как о творчестве и о человеке как о творце языка, имеют в виду прежде всего способность человека каждый раз заново порождать завершенное оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов. В качестве иллюстрации можно привести языкотворчество, создание новых сочетаний и переноса значений, привнесение в значение элементов субъективно го смысла. Но богатейшим источником языкового творчества можно считать когнитивные преобразования, совершаемые человеком в каждый момент построения им высказывания, в том числе и на прагматическом уровне. Это объясняется тем, что любое высказывание, выражающее даже простейшие личностные интенциональности, не может не содержать модального компонента. Последний как раз и является предпосылкой творчества. Следовательно, говорить о речевой деятельности человека как о творчестве и о языке как источнике этого творчества, значит иметь в виду все виды преобразований — лексико-семантико-грамматические, когнитивные и интенциональные — относящиеся соответственно к трем уровням организации языковой личности.

Что касается модели вторичной языковой личности, то совершенно очевидно, что она, базируясь на разработанной Ю. Н. Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна меж культурной (интерлингвокультурной) коммуникации, точнее, способности человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителя этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность¹.

¹ Этим, в частности, можно объяснить тот факт, что, как мы показывали ранее, способность к об-

Описание модели вторичной языковой личности осуществляется по мнению И. И. Халеевой, с учетом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для нее 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, в свою очередь, тезаурус II опирается на объективируемый в слове тезаурус I. Но 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, при надлежущей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок.

По мнению И. И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира — значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке билингва, т.е. активного участника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира. Использование понятия языковой картины мира и тезауруса личности как способа организации знаний позволяет утверждать, что понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию ме-

щению предполагает овладение двумя видами компетенций: иноязычной коммуникативной компетенцией и общей компетенцией.

сто в картине мира. Этот результат может быть достигнут при неполном, приблизительном знании семантики слов, но адекватном соотнесении их смысла с областями и узлами тезауруса. Отсюда очевидна необходимость дифференциации понятий «уровень усвоения иноязычного кода» и «уровень развития (прежде всего через категории языкового сознания) культуры речевой деятельности», направленного на проникновение в концептуальные системы носителей иностранного языка. При этом процесс обучения иностранному языку проходит по мере изменения его качественных характеристик через все уровни структуры языковой личности, наполняясь на каждом уровне своим содержанием и развиваясь во взаимосвязи с уточненными для конкретных условий обучения целями.

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

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);

во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);

в-третьих, расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития).

Познание, навыки и умения, развитие есть звенья одной цепи — форми-

рования личности как идеала общества. Более того, как известно, когнитивные аспекты функционирования личности и интеллект человека проявляются прежде всего в языке. Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром. Следовательно, вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

Здесь уместен следующий комментарий. Вторичная языковая личность есть идеальный конструкт, достижение которого в условиях, например, общеобразовательной школы, как мы уже отмечали, вряд ли возможно в полном объеме, равно как невозможно и достижение «полного владения» языком, в том числе родным. В связи с последним А.А.Леонтьев писал: «Уровню владения родным языком нет верхней границы; вернее, эта граница лежит за пределами наших педагогических возможностей, где-то в области индивидуальной стилистики художественной или ораторской речи» (Леонтьев А.А., 1999, с. 10, 11). Однако, несмотря на это, принятие вторичной языковой личности в качестве исходного концепта и ее структурная организация позволяют ставить вопрос об уровнях владения языком, достигаемых человеком в тех или иных условиях социального контекста жизнедеятельности. Эти уровни могут быть соотнесены с разными моделями и вариантами обучения иностранным языкам в школе и представлены в программах по предмету для соответствующих типов учебных заведений.

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть при роду и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, получить полную картину отно-

сительно механизмов овладения учащимися языками в учебных условиях. Известно, что личность при всех имеющихся в науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, если речь идет о личностно развивающих возможностях процесса обучения иностранным языкам, то имеется в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т.д.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык.

Как уже отмечалось, адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур в условиях межкультурной коммуникации определяется степенью совпадения образов их сознания. Это, в свою очередь, ставит задачу формирования у учащихся готовности к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка, этнической, расовой и социальной терпимости, речевого такта и социокультурной вежливости, склонности к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов. При этом следует иметь в виду все осуществляемые учащимся в устной и письменной форме виды преобразований (лексико-семантико-грамматические, когнитивные и интенциональные), относящиеся соответственно к разным уровням организации языковой личности.

Реализация указанной выше задачи возможна только в том случае, если процесс обучения будет осуществляться в контексте диалога культур. Понятие «диалог культур», достаточно широко употребляемое в современной методической теории обучения иностранным языкам, требует, однако, своего уточнения. Совершенно очевидно, что понимание диалога культур как взаимодействия родной культуры учащегося с культурой носителя изучаемого языка явно узко. Диалог культур справедливо трактуется современной психолингвистической наукой и как обмен культурными предметами, деятельностями (точнее, обмен способами осуществления деятельностей, т.е. обмен операциями), и как обмен образами сознания, ассоциированными с

конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных об разов своей и чужой культур (см.: Тарасов Е. Ф., 1996).

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур является мощным фактором личностного развития учащегося.

Правомерность такой постановки вопроса подтверждается прежде всего тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом роль исходной культуры изучающих язык как средства познания не только чужой, но и своей культуры чрезвычайно высока. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (учащегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Таким образом, обучение иностранному языку есть процесс личностного развития ученика, развития его социальных качеств. Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миропонимания и предполагает восприятие и рефлексии собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью и в то же время с некоторой долей критичности. Чтобы непонятное в чужой культуре стало понятным учащимся, они должны научиться воспринимать ее как равноценную (при всей ее непохожести) и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности. В этом случае, поскольку культурное становление человека неразрывно связано с развитием его мозга (А. Н. Леонтьев), можно ожидать в качестве результата обучения положительные

изменения в общей структуре поведения учащегося, а также порождение новых видов и форм деятельности и психического отражения реальности, новых способностей.

§ 4. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности

Как отмечалось в предыдущем параграфе, вторичная языковая личность должна обладать сформированной способностью реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира. Речь идет о способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Данную способность называют межкультурной компетенцией. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленилть отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности (см.: Митрофанова О. Д., 1999, с. 345 — 363).

Как показано выше, формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности учащегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Действительно, в психологии установлено, что присутствие в сознании каждого участника общения своего личного багажа, иными словами — своей собственной культуры (индивидуальной картины мира) и так или иначе противопоставленного ему чужого мира (чужого образа сознания) создает диалогичность личности (см.: Ушакова Т.Н., 1986, с. 137). Именно диалогичность личности является важным фактором ее (личности) развития и делает ее в результате способной к участию в диалоге культур. Правомерность такой постановки вопроса подтверждается тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культу-

ры. При этом исходная культура изучающего язык выступает в качестве средства познания не только чужой, но и своей культуры. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся, как уже упоминалось, опирается на познавательные средства своей культуры (см.: Баранов А. Г., Щербина Т. С, 1991, с. 20, 21), привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее по знания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры (см.: Демьянков В.З., 1995, с. 16). В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (учащегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Межкультурная компетенция трактуется в исследованиях, разрабатывающих межкультурный подход к обучению иностранным языкам, по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие — как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи — как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов. Имеется также точка зрения, согласно которой межкультурная компетенция есть определенное качество личности, основанное на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию (см.: Fischer G., 1990). Таким образом, на фоне имеющихся разногласий в трактовках понятия «межкультурная компетенция» можно выявить единогласное признание Учеными ее гуманистической и образовательной ценности.

Наиболее оптимальной представляется позиция А. Кнапп-Ноттхоффа, согласно которой межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о род-

ной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося (см.: Knapp-Potthoff A., 1997).

Опираясь на модель А. Кнапп-Поттхоффа, Е. В. Малькова (2000) отмечает, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативная — языковые и речевые способности последней. Принципиальным является также вывод об органичном взаимном дополнении межкультурной и коммуникативной компетенций и о том, что становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. Более того, существенным результатом исследования, проведенного Е. В. Мальковой, является расширение стратегического компонента межкультурной компетенции за счет включения в него рефлексии¹. Автор пишет: «Рефлексия, являясь одним из способов осуществления творческой деятельности, позволяет совершать выход за пределы существующей системы знаний и преобразовать ее. Рефлексия может использоваться как стратегия сознательного освоения знаний о культуре инофона, отраженных в текстах этой культуры. Кроме того, выход на рефлексия... позволяет охватить и эмоционально-оценочное отношение личности к миру, так как процесс рефлексии связан с осознанием и оценкой собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему» (Малькова Е. В., 2000, с. 13).

Таким образом, только межкультурная компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) может выступить в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности. Такое утверждение основывается на положении о том, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и

¹ Рефлексия есть размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния, имеющегося у человека и приобретаемого им опыта по принципу «смотреть на себя со стороны».

различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения.

Из сказанного выше можно сделать целый ряд выводов, имеющих принципиальное значение для современного обучения иностранным языкам. Как уже отмечалось, межкультурное обучение направлено на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, и, следовательно, призвано способствовать осознанию учащимся своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом.

Россия — полилингвоэтнокультурное государство, и это дает колоссальные дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у учащихся межкультурной компетенции. Ребенок должен осознать, что окружающий его мир также многомерен и многокрасочен и что сам он — лишь отдельный микрокосм более глобальных процессов и явлений, протекающих в окружающем его мультилингвальном макрокосмосе, имеющем различные этнокультурные оттенки. Коротко говоря, решая задачи межкультурного обучения, было бы ошибочным ограничивать учебно-познавательную деятельность учащегося лингвокультурными границами страны изучаемого языка.

Поскольку XXI век — век мультикультурного диалога (П. Щедровицкий), важным является развитие многоязычной и поликультурной языковой личности. Таким образом, нельзя не согласиться с И. И. Халеевой в том, что, решая задачи межкультурного образования и воспитания российских учащихся, следует реализовывать в лингвосоциокультурном плане два подхода: лингвоэкологический и интерлингвокультурный (см.: Халеева И. И., 2000, с. 29). Первый подход нацелен на осознание учащимся важности и необходимости знания родного языка и культуры и направлен тем самым на сохранение этнической идентичности всех народов России. Вторым подходом — интерлингвокультурным — ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизации.

Ранее говорилось о перспективности политико-образовательной направ-

ленности на развитие многоязычия отдельной личности (при этом имеются в виду не только языки глобального общения), а так же о важности поддержки и создания в обществе в целом и в обще образовательной школе в частности ситуаций для поликультурного образования. Чтобы человек мог ориентироваться в этих ситуациях и достаточно свободно участвовать в них, он должен обладать многоязычной и поликультурной компетенцией, иными словами, межкультурной компетенцией, сформированной, как правило, на базе более чем двух языков и культур" родной и иностранной¹.

Обоснование лингводидактического статуса категории «много язычная и поликультурная компетенция», ее структуры и состава еще ждет своих исследователей. Вместе с тем уже сегодня можно утверждать, что она не может рассматриваться как совокупность отдельных иноязычных компетенций, которыми владеет человек, знающий несколько языков. Данная компетенция имеет сложный мультикультурный и многоаспектный характер, что проявляется в ее интегративной сущности и разном уровне владения ее основными составляющими (например, хорошее знание культуры, но слабое владение коммуникативными умениями и наоборот). Таким образом, данная компетенция отличается своей «подвижностью», что вполне естественно, поскольку «одноязычная» коммуникативная компетенция в родном языке быстро стабилизируется, тогда как многоязычная и поликультурная компетенция не имеет стабильных очертаний и форм (см.: *Modern Languages...*, 1996, p. 96). Человек может по-разному использовать имеющиеся у него языковые и поликультурные познания. Например, если он в недостаточной степени владеет речевыми умениями в том или ином языке, но знает нормы этического поведения, принятые в ином лингвосоциуме, проявляет доброжелательность и открытость, то эти знания и качества могут ему помочь в определенной степени восполнить имеющиеся у него пробелы. Это еще раз доказывает актуаль-

¹ Как утверждают эксперты Совета Европы, билингвизм, основанный на дихотомии родной язык/иностранная язык, является лишь частным случаем проявления рассматриваемой компетенции (см.: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. — Strasbourg, 1996. — P-95, 96).

ность межкультурных аспектов (аффективных, когнитивных и стратегических) в овладении сложным феноменом — межкультурным общением.

Организуя межкультурное обучение, нацеленное на формирование у учащихся наряду с коммуникативной также и межкультурной компетенции, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. То, как человек воспринимает чужой мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных культурных норм. У Гюнтера Андерса есть басня «Лев» (1968): «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: "Как странно он жужжит!" Та возразила: "Он не жужжит, он квохчет, но делает он это, действительно, как-то странно!"»

Собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, учащийся расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов.

В то же время следует иметь в виду, что межкультурное обучение и вводимые в его рамках новые культурные феномены не есть рек лама чужого образа жизни и основа для развития у учащихся способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка». «Индивидуальный национальный природный стиль» общения при понимании лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка должен характеризовать речевое и неречевое поведение учащихся в межкультурной коммуникации с его зарубежными сверстниками (см.: Барышников Н. В., 2000, с. 5 —13). Автор имеет в виду то что для межкультурной коммуникации при несовершенном владении языком, который свойствен, как правило, учащимся обще образовательной школы, характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной. Более того, главным являются не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным

опытом (см.: Халеева И. И., 1989, с. 31).

Культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебном процессе по иностранным языкам, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и ценностный аспект, а «культурологические образцы», предлагаемые учащимся, должны подвергаться тщательному отбору по принципу: хорошо знать, иметь представление, уметь на что-то адекватно реагировать. Содержание обучения иностранным языкам должно предусматривать наряду с описанием социокультурного портрета страны изучаемого языка и носителя изучаемого языка обсуждение проблем, актуальных для мультилингвального и поликультурного мира, а именно: проблем расизма, дискриминации, в том числе и по национальному принципу, этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные) и возможные ненасильственные пути их разрешения и др.

Ориентация на концепт вторичной языковой личности и, следовательно, на необходимость формировать у учащегося межкультурную коммуникацию предполагает, что изучение иностранного языка изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в отдельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта.

Таким образом, межкультурная составляющая есть принципиально новая онтология современной теории обучения иностранным языкам, которая

самым естественным образом диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на «расширение» рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст общения. Эти решения связаны в первую очередь с созданием на различных образовательных этапах условий для практического использования учащимися иностранного языка как средства социального взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, как инструмента познания чужой картины мира. Учащийся должен иметь реальную возможность, изучая язык на каждом образовательном этапе, участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым лингвокультурным опытом и оценивать его.

Учитель должен помочь учащемуся осознать/осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Следовательно, и учащийся, и учитель должны иметь полное представление о тех возможностях, которыми обладают учебная группа, школа, регион для создания условий формирования межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за ее пределами (схема 7). При этом все возможные виды межкультурного взаимодействия призваны стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

В связи со сказанным становятся актуальными и новые «сюжеты» в профессионально-методической подготовке учителя, связанные с овладением им методикой организации межкультурного обмена как составной части учебно-воспитательного процесса (в том числе с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий) и методикой проведения межкультурных проектов различного уровня и характера. Принципиальную роль играют также осознание учителем важности организации межкультурного взаимодействия и его умение разрабатывать и реализовывать совместно с коллегами программы межкультурного образования учащихся, используя в этих целях все возможности, которые предоставляют для межкультурного взаимодействия учебная группа, класс, школа, регион, Россия, ее дальнее и ближнее зарубежье.

Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции учащегося призван расширить его общий кругозор и общую компетенцию. С этой точки зрения личностно развивающий потенциал такого обучения очевиден. Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении по меньшей мере двух лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миро понимания и предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. 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, затрагивающей любые стороны этой жизни (см.: Халеева И. И., 2000, с. 33).

«Отслеживание» учащимися своего индивидуального лингвокультурного опыта общения с чужими лингвокультурами (не только носителей языков глобального общения), сопоставление этого опыта с имеющимися

Схема 7

Способы и виды межкультурного взаимодействия



у него знаниями и ощущениями не должны сопровождаться оценками «плохо» — «хорошо». «Иное», «не такое, как у нас», «но любопытное и уже понятное» — вот допустимые в процессе овладения чужой лингвокультурой

оценочные категории. Именно это позволит относиться к иному образу мира¹ с симпатией, терпимостью и в то же время с некоторой долей критичности. При этом следует иметь в виду, что чтобы непонятное в чужой культуре стало учащимся понятным, они должны научиться воспринимать ее как равноценную (при всей ее непохожести) и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе симуляции этой деятельности, то учебный процесс, нацеленный на становление способности к аутентичному межкультурному общению, должен рассматриваться как процесс приобретения учащимся индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой. Это значит, что содержанием данного процесса выступает «чужой мир» и иностранный язык является в данном случае средством «изображения» этого мира.

Успешное познание этого мира с помощью нового языкового кода возможно лишь при условии интенсивной познавательной деятельности учащихся, их активной интеллектуальной креативности, а также в ходе использования ими стратегий самостоятельных исследований и «открытий». При этом особый акцент делается на личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры при апелляции к индивидуальной картине мира учащегося, к его мнениям и оценкам, переживаниям и чувствам. В этом плане особую актуальность приобретают не только интересные тексты и социокультурное содержание обучения иностранным языкам, но и сам процесс работы над этими текстами и содержанием.

Глава III **ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУЧНАЯ ОБЛАСТЬ**

В предыдущих разделах было показано, что процесс обучения иностранным языкам отличается сложностью, многоаспектностью и многофакторностью. Получить законченную картину закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины

¹ Образ мира — совокупность или упорядоченная система знаний человека о мире, о себе, других

вряд ли возможно. Для этого необходим интегративный подход. Кроме того, как отмечалось выше, в учебном процессе «приобретается» не только язык, но и нечто другое, большее, выходящее на проблемы отношения к языку, формирования личностных качеств учащегося. Названные обстоятельства заставляют многих ученых в последние годы говорить о «методологической комплексности» современной методической науки, включая в нее такие научные области, как лингводидактику и методику обучения иностранным языкам. Как будет показано ниже, такое понимание методической науки созвучно позиции Л. В. Щербы о корреляции комплекса многих наук в интересах повышения научности процесса обучения иностранным языкам (см.: Щерба Л.В., 1947).

§ 1. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам

Лингводидактика — относительно молодая научная дисциплина, восходящая своими истоками в 1970-е годы. Начиная с этих лет методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Дело в том, что именно в этот период в большинстве развитых стран мира, в том числе и в России, возникла новая социально-экономическая и политическая ситуация, отличительной особенностью которой явились интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности представителей разных культур. В этих условиях практическое владение иностранными языками стало насущной потребностью людей. Необходимость удовлетворить эти многообразные потребности стимулировала создание гибкой и вариативной системы форм, средств и способов обучения иностранным языкам, разработку разных методических под-

людях и т. д., которая опосредует любое внешнее воздействие.

ходов.

Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающих средств предъявило новые требования к учителю/преподавателю, которому в новых педагогических условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения. Для этого ему также необходимо знать, что следует понимать под «владением языком» и по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях. Новая образовательная «идеология» потребовала переосмысления методических проблем с точки зрения процессов овладения учащимся языком в различных учебных условиях. Речь идет о получении объективных данных овладения языком, подкрепленных не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка (эти данные вытекают из области частной методики), сколько глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком независимо от конкретных условий обучения.

Иными словами, в зарубежной и отечественной методической науке отмечается общая направленность на усиление ее теоретической базы за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане.

Действительно, процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка в учебных целях (Reinicke W., 1979). Сделать это позволяет, по мнению ученого, только лингводидактика, ибо она, являясь интегративной наукой, призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в

учебных условиях.

В основе разработанной В. Райнике концепции лежит идея о существовании трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин, составляющих теорию обучения иностранным языкам: 1) теории овладения языком, или лингводидактики; 2) дидактики иностранного языка; 3) методики обучения конкретному языку, или частной методики (см.: Reinicke W., 1983).

Общность названных выше научных дисциплин обусловлена тем, что в центре их исследования находится способность человека пользоваться языковым кодом в целях коммуникации. Сразу оговоримся, что выдвижение способности человека осуществлять речевое общение в ранг центральной категории названных выше наук является весьма прогрессивным, так как только в этом случае можно говорить о том, что предметом интересов ученых, занимающихся многоаспектными проблемами обучения иностранным языкам, становится языковая личность.

Говоря о специфике научных областей, составляющих теорию обучения иностранным языкам, автор отмечает, что она (специфика) связана с разным отношением каждой из них к главной категории исследования — способности к речевому общению. Так, лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. При этом речь идет об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным. Для специалиста, занимающегося дидактическими вопросами, способность к речевому общению выступает в качестве стратегической цели обучения, в то время как предметом частной методики является процесс передачи и усвоения (изучения) способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения.

Поскольку методист занимается вопросами формирования способности к общению на изучаемом языке, он должен обладать знаниями особенностей процесса овладения этой способностью. Однако сама методика не формирует

подобные знания, она берет их из других областей знаний, и прежде всего из дидактики. Последняя является наукой об общих закономерностях обучения любому, без исключения, языку.

Здесь необходимо сделать небольшой комментарий. Дело в том, что до конца 1950-х годов зарубежные ученые оперировали в основном лишь понятием «методика», и только начиная с 1960-х годов анализ проблем обучения иностранным языкам стал осуществляться не только на методическом уровне, но и на дидактическом. За методикой закрепилось определение как науки, разрабатывающей системы обучающих действий (технология обучения), направленные на приобщение обучаемых к содержанию обучения в конкретных учебных условиях обучения (см.: Neuner G., 1989). В свою очередь, дидактика языка понимается как научная область, занимающаяся исследованием проблем отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения (см.: Strauss D., 1984).

Г. Э. Пифо утверждает: «Процессы, влияние, контекст деятельности, содержание учебного процесса настолько сложны, что дидактика в действительности должна ответить на сложные и большие вопросы: что? (из общего объема стремительно развиваемых знаний), почему? (с точки зрения важности и ценности содержания обучения для учащегося), зачем? (с учетом потребностей учащихся в период обучения и в дальнейшей деятельности), когда? (применительно к соответствующим условиям обучения, возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых) и, наконец, как? (определенным образом спланированные обстоятельства, в которых учащиеся получают доступ к объекту усвоения и возможность овладеть умениями, оценивать их, а также практически использовать)» (Piepho H.E., 1979, с. 71).

Из приведенной выше цитаты можно сделать по меньшей мере два вывода.

Во-первых, дидактика в понимании наших зарубежных коллег есть наука об обучении иностранным языкам, точнее, наука, которая занимается теоретическим обоснованием целей преподавания и изучения языков, отбором и

организацией содержания обучения, разработкой средств и методов обучения любому языку в любых гипотетически возможных учебных ситуациях. Как будет показано ниже, такое понимание предмета научной области, как «дидактика языка», соотносится с исследовательской предметно-объектной областью отечественной общей методикой обучения языку.

Во-вторых, дидактика языка, или общая методика обучения языку, не имеет прямой аналогии с лингводидактикой. Последнюю в отличие от дидактики и методики интересует не процесс передачи учащимся иноязычных знаний, навыков и умений, а процесс овладения языком, т. е. способность человека овладеть языком, ее механизмы, внутренние структурно-образующие процессы овладения языком в учебных условиях, язык как объект усвоения в различных ситуациях, и прежде всего в учебных условиях.

Если вернуться к концепции В. Райнике, то можно еще раз подчеркнуть ее позитивность в связи с выдвиганием идеи о комплексном характере методической науки. В то же время нельзя согласиться с категоричностью заявления автора относительно автономности лингводидактики как научной области, ее исключительной теоретической направленности. Автор утверждает, что, принимая во внимание специфичность предмета исследования лингводидактики, она не может быть составной частью дидактики и обязательно связана с ней. Иными словами, лингводидактика имеет по отношению к дидактике языка самостоятельный статус. Несогласие с подобной позицией основывается на том, что установить четкие границы между дидактикой и лингводидактикой в той части последней, которая касается процесса овладения иностранным языком в учебных условиях, не представляется возможным. В этом смысле определенную оппозицию концепции В. Райнике составляет теория обучения языку (точнее, теория изучения языка или овладения языком в учебных условиях — *Sprachlehrforschung*), разработанная западногерманскими учеными К. Р. Vausch и Н. J. Krumm. Данная теория возникла в начале 1970-х годов в связи с реформой университетского образования в ФРГ и необходимостью разработки нового курса и современных про-

грамм подготовки будущих учителей иностранного языка.

Теория обучения языкам развивалась сначала как самостоятельная отрасль, очень скоро она вышла на тесный контакт с дидактикой языка. Основной научно-исследовательской сферой этой теории является институционально управляемый процесс обучения/ овладения/усвоения иностранного языка.

Исходным тезисом в обосновании предметной области теории обучения языкам послужило положение о принципиальном отличии процесса усвоения языка в условиях обучения от процесса овладения языком в естественных условиях его (языка) бытования (см.: Bausch K.R., Konigs F.S., 1983).

Основные положения теории обучения языкам в обобщенном виде могут быть представлены следующим образом.

Во-первых, данная научная отрасль имеет самостоятельный исследовательский статус в отличие от теории овладения вторым языком (*Zweitsprachenerwerb*), которая развивает психолингвистические исследования в области овладения родным языком применительно к овладению вторым языком в естественной языковой среде. Таким образом, теория обучения языкам исследует процесс управляемого усвоения (изучения) языка. Специфика этого процесса обусловлена действием факторов как субъективного характера, связанных с личностями непосредственно участвующих в этом процессе субъектов, так и факторов внешнего, объективного свойства, вызванных необходимостью институционально управлять и организовывать этот процесс.

Во-вторых, центральным понятием теории обучения языкам является понятие «учение/изучение» языка. Изучение языка есть процесс, который зависит от обучаемого. Одновременно это и результат обучающих действий извне — деятельности учителя, а так же используемых обучающих средств.

В-третьих, выделение теории обучения языкам в самостоятельную научную отрасль не предполагает категорического отказа от основных положений теории овладения вторым языком. Однако речь идет в данном случае не о том, что должно быть взято из второй теории в первую. Важно определить,

как те или иные положения теории овладения вторым языком могут и должны быть использованы в теории обучения языкам. Например, как было показано выше, идея о последовательности естественного овладения языком, выдвинутая в последние годы психолингвистами, помогает представить процесс обучения иностранному языку как процесс развития и взаимодействия определенных стратегий общения, стратегий Учебной деятельности по овладению языком в учебных условиях вне естественной языковой ситуации.

В-четвертых, теория обучения языкам исследует на междисциплинарном уровне управляемый процесс усвоения иностранного языка. В центре этого процесса находится ученик, поэтому на первый план выходят проблемы, связанные с изучением факторов, воздействующих на механизм усвоения языка, а не с проверкой эффективности возможных форм, средств и приемов обучения. В связи с этим выдвигается положение о неправильности постановки знака равенства между теорией обучения языкам и прикладной лингвистикой, с одной стороны, а с другой — между теорией обучения языкам и методикой. С этим положением трудно не согласиться, поскольку прикладная лингвистика, как известно, занимается прикладными аспектами лингвистических исследований, а методика — проблемами скорее технологического (в широком понимании) свойства, связанными с обоснованием способов, средств и приемов эффективного овладения учащимися содержанием обучения иностранному языку.

Следует отметить, что в обосновании самостоятельного статуса предметной области теории обучения языкам авторы рассматриваемой концепции не столь категоричны, как В. Райнике. Подчеркивая отличие этой области от дидактики и методики, они особо отмечают необходимость тесно увязывать эту науку с практикой обучения. Теория обучения языкам составляет определенную конкуренцию дидактике языка (см.: Christ H., Hiillen W., 1989). Однако цель данной теории тем не менее — дать точное описание предметной области «преподавание и изучение языка» и на этой основе обосновать методы, воплощающие подлинно интегративный подход к процессу обучения

иностранным языкам.

Таким образом, теория обучения языкам, обоснованная германскими исследователями, призвана исследовать и дать описание универсальных механизмов усвоения языка в учебных условиях и выявить объективные закономерности процесса обучения языкам, которыми могут воспользоваться дидакты и методисты.

В то же время нельзя не признать, что выдвижение в качестве центрального понятия этой науки такой категории, как «учение/ изучение» языка, свидетельствует о недостаточном внимании со стороны ее авторов к языку как объекту усвоения в учебных условиях. Это, к сожалению, снижает теоретическую значимость ряда концептуальных положений, ибо именно язык (а точнее, способность человека овладевать и пользоваться языком) должен выступать в качестве одной из центральных категорий лингводидактики.

В отечественной науке выдвигается точка зрения, что лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в условиях обучения. С этой точки зрения данная наука представляет собой теорию «приобретения» языка или своего рода лингвистическую антропологию, выступающую в качестве «метатеории» для разработки модуля производства методик обучения иностранным языкам (см.: Богин Г. И., 1980). В определенном смысле данное понимание лингводидактики как науки близко к отдельным аспектам прикладной лингвистики (Applied Linguistics), развиваемым в англоязычных странах.

Г. И. Богин справедливо отмечает, что лингводидактика исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго. Он один из первых предпринял попытку выстроить лингводидактическую модель языковой личности, которая, по утверждению автора, является центральной категорией лингводидактики как науки.

Следует отметить, что отечественные ученые в обосновании лингводидактики как науки традиционно уделяют большое внимание языку. Так, например, Н. М. Шанский определяет в качестве основной цели данной науч-

ной отрасли монолингвальное и билингвальное описания языка в учебных целях.

Монолингвальное описание включает: 1) анализ в учебных целях каждого уровня языка и его фрагментов; 2) лингвистические операции по определению содержания и структуры соответствующего раздела в школьном курсе русского языка; 3) языковые заготовки для учебника, учебных пособий и словарей; 4) определение и описание в учебных целях минимума теоретических сведений для изучения. Билингвальное описание языка в учебных целях направлено на анализ сходств и различий языков на различных уровнях и определение роли языка в условиях различного билингвизма (см.: Шанский Н.М., 1982, с. 4—8).

Признавая важность проведения лингводидактических исследований по указанным выше направлениям, нельзя не отметить ошибочность увязывания лингводидактики исключительно с лингвистикой. Несмотря на то что именно лингвистика является тем существенным фактором, который составляет специфику методики обучения иностранным языкам, нельзя сбрасывать со счетов многофункциональность и многоаспектность процесса обучения перед мету. Междисциплинарный лингводидактический подход к анализу указанных выше проблем базируется на данных философии языка, лингвистики, психологии, теории межкультурной коммуникации, теории овладения вторым (неродным) языком, психолингвистики и др. При этом лингводидактика не есть обоснование той или иной частной языковой методики. Являясь одной из отраслей методической науки, «...которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностьную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» (Халеева И. И., 1989, с. 199), лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения. Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранным языкам применительно различ-

ным искомым результатам данного процесса. Она позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность учащегося. Лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения/преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения. Большую перспективность имеет исследование особенностей обучения и усвоения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. Следовательно, актуальность лингводидактических исследований обусловлена необходимостью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит прежде всего идея о формировании языковой личности. Это дает основание завершить настоящий раздел словами О. Д. Митрофановой: «...перешагнув порог коммуникативного направленного обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингвокультурного поиска» (Митрофанова О. Д., 1999, с. 363).

§ 2. Методика обучения иностранным языкам как наука

Мы уже отмечали, что методика является педагогической наукой. Она имеет характеристики, присущие любой науке вообще — теоретическую базу, экспериментальное поле для проверки различных рабочих гипотез и др. В

то же время ей присущи и специфические объекты исследования, обусловленные сущностью иностранного языка как объекта усвоения в учебных условиях. Совокупность таких исследовательских объектов обусловлена многокомпонентностью учебного процесса, о которой речь шла выше и которую можно представить как взаимосвязь обучающей деятельности учи теля и учебной деятельности учащегося. Эффективность этой взаимосвязи определяется, в свою очередь, правильным выбором целей, содержания, методов и приемов преподавания и изучения иностранного языка. В связи с этим авторы коллективной монографии «Методика обучения иностранным языкам в школе» справедливо отмечают: «Сколько бы ни старался учитель (даже при хорошей организации обучения) добиться успеха, он не достигнет цели, если ученики не проявят интереса к овладению иностранным языком, если у них не будет стимула решать поставленные учебные задачи. Аналогичные результаты обучения будут иметь место, когда учитель из-за незнания теории обучения будет беспомощен в осуществлении своих обучающих функций. Никакого ощутимого результата не будет достигнуто и в том случае, если не ясна конкретная цель урока, если выбраны неверные средства или неудачные для конкретной ситуации приемы обучения» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 6, 7). Именно поэтому, как подчеркивалось выше, качество реального учебного процесса по иностранному языку определяется взаимосвязью всех обуславливающих эффективность этого процесса факторов как субъективного, так и объективного свойства.

Таким образом, основным предметом исследования методики обучения иностранным языкам выступают «все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, т. е. наши знания о нем, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом» (Бим И.Л., 1977, с. 25).

На основании сказанного выше можно сделать вывод о том, что в отли-

чие от лингводидактов, которые исследуют объективные законы построения процесса овладения учащимся языком в учебных условиях, методисты «интересуются»:

- а) научным обоснованием целей, содержания и методов обучения иностранным языкам;
- б) разработкой наиболее эффективных средств, приемов, форм и способов обучения иностранным языкам, ведущих к достижению в учебном процессе искомых результатов.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что методика обучения иностранным языкам теоретически обосновывает, экспериментально проверяет и практически реализует модель (систему) обучения языку. В рамках данной модели обучающий (учитель/ преподаватель) и обучающийся (учащийся/студент) в процессе совместной деятельности должны получить положительный эффект в достижении желаемого результата. В качестве последнего в настоящее время, как уже неоднократно подчеркивалось, рассматривается формирование у учащегося способности к межкультурному взаимодействию с представителями других лингвокультур. Следовательно, методику интересуют, во-первых, общие положения относительно процесса передачи иноязычных знаний, навыков и Умений, лежащих в основе указанной способности (общая методика); во-вторых, специфические положения, связанные с обучением конкретному языку и конкретными условиями обучения (частная методика).

Здесь уместно вспомнить высказывания Л. В. Щербы, касающиеся специфичности методики обучения иностранным языкам по отношению к другим методикам. Конечно, любая методика есть научная дисциплина, имеющая предметом своего исследования процесс обучения определенному учебному предмету и преследующая цели выявления закономерностей этого процесса, обусловленного спецификой содержания определенной области научного знания, включаемого в учебный процесс. Но в большинстве методик, как справедливо отмечал ученый, речь идет об усвоении научного знания о

тех или иных явлениях (например, физических, химических и др.), тех или иных законах, управляющих этими явлениями, в то время как в методике преподавания иностранных языков мы не имеем дело с самой наукой о языке и о научном знании этих языков. В рамках данной науки важным является приобщение учащегося к определенному социальному явлению независимо от знания законов этого явления. И это обстоятельство обуславливает сложность профессиональной деятельности методиста в области обучения иностранным языкам. В связи с этим Л. В. Щерба пишет: «Отсюда вытекает большое различие между методистом-физиком, химиком и т.д., с одной стороны, и методистом-языковедом — с другой; первый, кроме дидактики, должен знать только свой предмет; второй должен, конечно, знать и то, и другое, но, кроме того, он, если действительно хочет быть методистом, должен хорошо понимать законы, управляющие той общественной функцией, к которой он приобщает своих учеников. Иначе говоря, он не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова» (Щерба Л.В., 1947, с. 10, 11).

Методика обучения иностранным языкам старше по возрасту, нежели лингводидактика. Становление методики как науки совершалось в течение целого ряда десятилетий. На протяжении этого периода наиболее дискуссионным являлся вопрос о статусе этой научной дисциплины. Так, Л.В.Щерба отмечал, что методика есть прикладное языкознание, а Б. В. Беляев признавал за методикой статус прикладной психологии. И. В. Рахманов также считал, что методика не обладает собственными закономерностями, а заимствует их у смежных с нею дисциплин, что ставит под сомнение ее самостоятельный научный статус.

С последней точкой зрения трудно согласиться в силу того, что авторами допускается смешение двух трактовок понятия «методика». В свете первой трактовки методика есть совокупность предписаний/рекомендаций для учителя относительно тех или иных разделов или аспектов учебного предмета (собственно говоря, это и есть первоначальное значение методики).

Круг проблем, которые решает методика обучения иностранным языкам

Схема 8



Во втором значении методика есть научная дисциплина, которая исследует преподавание и изучение иностранного языка и культуры в ходе взаимодействия всех субъектов этого процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения. Когда мы говорим о методике как науке, то, естественно, имеем в виду второе значение этого понятия.

Итак, попытаемся обобщить весь круг проблем, который составляет предметно-объектную область методики обучения иностранным языкам как науки (схема 8).

Конечно, между представленными на схеме ключевыми «вопросными точками» имеются иерархические связи. Так, исходной и первичной в обучении иностранным языкам (впрочем, как любому учебному предмету) является цель, которая детерминирует все остальные составляющие. Однако доминирование того или иного аспекта при определении предмета исследования методики искажает сущность данной научной области. Этим и можно объяснить, в частности, что «интерес» исключительно (или преимущественно) к содержательному аспекту обучения иностранным языкам давал основание

считать методику прикладной наукой, а доминирование вопросов, связанных с психологическими особенностями субъектов образовательного процесса (психологией их взаимодействия, усвоения содержания обучения и др.), самым естественным образом заставляло тесно увязывать методику с психологией. Но особенность методики как науки и специфика ее предметно-объектной области и состоят в том, что все представленные на схеме вопросы, имея равноправный и в то же время автономный характер, должны решаться во взаимосвязи и взаимокорреляции. Именно это позволит построить адекватную модель обучения иностранному языку.

Как известно, любая модель обучения иностранному языку строится прежде всего на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период ее развития (см.: Караулов Ю. Н., 1987, с. 49). Так, сначала 1950-х годов особое влияние в лингвистике приобрела идея системности, определившая на долгие десятилетия «уровневую» модель обучения, «один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая» (там же, с. 50). Поэтому вплоть до 1960-х годов в методике обучения иностранным языкам уделялось основное внимание вопросам усвоения языкового материала, не смотря на то что в качестве практических задач обучения предмету декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством устного и письменного общения (см.: Салистра И.Д., 1958, с. 17).

С середины 1960-х годов в языкознании наряду с изучением системы языка все более последовательно развиваются исследования речи, понимаемой как реализация языковой системы в конкретных актах коммуникации. Лингвисты проводят жесткое разграничение между языковой компетенцией и употреблением языка. В свою очередь, методика обращается к проблеме не только усвоения языковых средств и правил их использования в речи, но и автоматизированного их использования в актах коммуникации, т.е. к проблеме обучения речевой деятельности (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 23). Все более последовательно выдвигается идея о том,

что методика обучения иностранным языкам должна базироваться на рассмотрении лингвистами языка не как принципиально изолированной системы, а как средства человеческого общения (см.: Обрехт Д., 1976; Оллер младший Д., 1976; и др.).

Начиная с 1970-х годов в лингвистике произошел поворот к социальному и функциональному аспектам анализа языка. Это значит, что в сферу интересов лингвистов вошел анализ механизма использования языка для достижения многочисленных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия. В этот период лингвистические исследования получают все более ярко выраженную прагматическую направленность, при этом основной задачей научных изысканий является изучение не устройства языка, а его функционирования. Обращение к конкретным случаям употребления языка с учетом многочисленных факторов (как языковых, так и неязыковых), влияющих на ход языкового обмена, и анализ речевых высказываний с учетом этих факторов позволили установить характер функционально-детерминированных изменений, придающих индивидуальность высказываниям в различных ситуациях общения. Новую парадигму анализа речевого общения образуют прежде всего теория речевой деятельности и теория речевых актов. Данная парадигма, связанная в первую очередь с психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи и речевом общении, сделала реальным решение проблемы общности коммуникативных средств и знаний о реальной действительности у коммуникантов. Это обусловило выдвижение на методическую авансцену такого феномена, как коммуникативная компетенция.

Понятие коммуникативной компетенции или способности к речевому общению в значительной мере обогащается данными деятельностных теорий (теория речевых актов, область дискурсивного анализа). В соответствии с ними процесс общения трактуется не только как передача и прием информации, но и регулирование отношений между партнерами. Тем самым вносятся различия между содержательными аспектами общения и проблемами взаи-

модействия (отношений), т.е. устанавливается метакоммуникативный характер общения. На содержательном уровне существенную роль играет информационный поток, на уровне отношений — социальные (паралингвистические и экстралингвистические) факторы. Теория речевой деятельности, возникшая на рубеже 1970-х годов как альтернатива бихевиористской психолингвистике, позволила учесть влияние социальных характеристик общения на структуру высказывания, раскрыть сущность речевого общения в контексте социальной ситуации, в которой общающиеся находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом (А.А.Леонтьев и др.). Поэтому в лингвистике выдвигается тезис о том, что развитие способности к общению не может ограничиваться развитием только языковой компетенции — знанием языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с существующими законами конкретного языка.

Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований 1970—1980-х годов проявилась как в общей концептуальной позиции методики как науки, так и в технологии обучения иностранным языкам. Методические подходы приобрели ярко выраженный коммуникативный характер. Это обусловило Радикальный поворот к естественной коммуникации в процессе обучения языку, нацеленность данного процесса на формирование коммуникативной компетенции, а позднее — и способности к общению на изучаемом языке, осуществляемому с учетом ситуативных и личностных факторов, детерминирующих специфику иноязычного речевого поведения. Таким образом, начиная с 1970-х годов методисты, стоящие на позициях коммуникативного подхода, вслед за лингвистами стремятся опереться на социальные и функциональные аспекты использования языка в конкретных ситуациях речевого общения.

К началу 1980-х годов методической наукой накоплен богатый арсенал эффективных приемов обучения, нацеленных не только на формирование у учащихся умений практически пользоваться изучаемым языком, но и на общее развитие и образование обучающихся. В своих изысканиях методисты

опирались на последние достижения психологии, «...видя свою задачу в психологическом "обеспечении" условий усвоения речи или чужого языка и ставя этот процесс в связь со становлением и развитием личности» (Караулов Ю. Н., 1987, с. 49). Однако в построении модели обучения иностранным языкам методика даже в этот период ориентировалась на устаревший «образ» языка, а не на закономерности, согласно которым проходит усвоение учащимися языка в учебных условиях.

Следует заметить, что современная методическая наука проявляет все больший интерес к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам иноязычного общения, к личности участвующих в нем субъектов, их знаниям о мире. Это обуславливает культиуроведческую направленность современной методики обучения иностранным языкам, выбирающей в качестве своего объекта языковую личность, «которая реализует нужные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам речевой деятельности индивида иной языковой общности и иной национальной картины мира» (Митрофанова О. Д., 1999, с. 360, 361). Именно поэтому учебный процесс по иностранному языку должен быть представлен как процесс передачи лингвокультурного опыта (в основе этого опыта лежат отношение учащегося к себе, миру и опыт творческой деятельности в ходе овладения иностранным языком и чужой культурой), который в идеале должен приводить к расширенному воспроизводству этого опыта. Как отмечалось в первой главе данной книги, это положение составляет современную сущность языкового образования в целом как ценности, как результата, как процесса и как системы.

Таким образом, отношение между лингводидактикой и методикой обучения иностранным языкам не есть отношение между теорией и практикой. Лингводидактика на широкой междисциплинарной основе формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования в учебных условиях. В свою очередь, методика берет на вооружение лингводидактические положения, «препарирует» их с точки зрения педагогических зако-

нов и реализует в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе.

Методическая наука, имеющая комплексный характер, призвана ответить на вопрос: что необходимо делать, чтобы человек, изучающий иностранный язык, мог его усвоить? Лингводидакта интересуют основные закономерности процесса овладения иностранными языками, в том числе в условиях обучения; методиста — какие шаги необходимо предпринять, чтобы процесс обучения был адекватен выявленным закономерностям и условиям преподавания и изучения языка.

Знание методических закономерностей обучения иностранному языку составляет основу профессионального мастерства (точнее, профессионально-методического мастерства) учителя. Это значит, что учитель может достичь качественных результатов в своей профессиональной деятельности, если он «грамотен» в вопросах теории и методики обучения иностранным языкам и хорошо знает, как следует обучать иностранному языку в конкретных учебных условиях. Незнание теоретических и прикладных основ обучения предмету ставит учителя в условия, когда он вынужден идти путем проб и ошибок и выбирать нередко не самый короткий и эффективный путь к планируемому в своей работе результату. Но следует также иметь в виду, что одного знания недостаточно. Важно также умение и, что особенно значимо, желание рационально и эффективно использовать эти знания на практике, преобразовывать освоенные приемы и способы работы, сформированные на базе этих знаний, и переносить их в новые условия обучения.

§ 3. Цель обучения иностранным языкам как социально-педагогическая и методическая категория

Как известно, цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Это дает основание сформулировать цель применительно к обучению иностранным языкам как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры. В таком понимании

данная категория определяет развитие и функционирование системы языкового образования, детерминирует ее содержание и способы овладения этим со держанием.

Цель обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Поэтому обращение к ней осуществляется с учетом всех факторов, детерминирующих языковое образование в целом (см. гл. I). При этом социально-педагогическая сущность цели диктует необходимость рассматривать ее, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию своих граждан и, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы школьного образования. Последнее объясняется тем, что иностранный язык является лишь одним из учебных предметов в рамках этой системы и определение целей обучения этому предмету должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранным языкам» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Разноаспектная детерминированность целей обучения иностранным языкам дает основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой — она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты.

В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия. Следовательно, исходную точку анализа целевых аспектов языкового образования составляет группа так называемых социальных факторов, т.е. социально-экономические, политические и социально-педагогические факторы. Действие этих факторов проявляется прежде всего в отношении общества к ино-

странным языкам вообще и к людям, владеющим двумя или несколькими неродными (в том числе иностранными) языками, в частности, а также в тех требованиях, которые общество предъявляет к уровню и качеству языкового образования своих граждан на конкретном этапе своего социально-экономического развития. Именно в этом, как было показано выше, и проявляется сущность языкового образования как ценности, результата и процесса.

Совокупность социальных факторов обуславливает социальный заказ общества и государства по отношению к языковому образованию. Влияние социального заказа на формулировку цели про является как в области воспитательной функции учебного предмета, так и в сфере практических задач, решаемых в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. Так, например, если в конце 1940-х — начале 1950-х годов перед обучением иностранному языку в школе ставилась преимущественно рецептивная цель — научить читать и понимать оригинальную литературу на изучаемом языке, то в области устной речи решалась более скромная задача — заложить лишь ее основы. В настоящее время в связи с расширением межкультурных контактов и обменов, усилением процессов глобализации во всех сферах жизни современного общества современные образовательные программы по иностранному языку предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности. Но особенно большие перемены произошли в области целевых установок по отношению к письму.

Данный вид речевой деятельности долгое время выполнял в общеобразовательной школе роль Золушки, выступая лишь в качестве средства обучения другим видам речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования. В связи с широким внедрением в повседневную и профессиональную жизнь человека новых средств информационных технологий и необходимостью использовать их, в том числе как средство переписки, обмена письменной информацией, письмо стало самостоятельной практической целью обучения иностранным языкам.

Социальный запрос по отношению к языковому образованию в течение

целого ряда десятилетий изменялся, его основной смысл сводился всегда к практическому овладению школьниками иностранными языками. Правда, само понятие «практическое владение иностранными языками» уточнялось по мере развития методики и смежных с нею наук (именно в этом и заключается «методический» смысл такого феномена, как цель обучения иностранным языкам). Например, в 1960— 1970-е годы под практическими целями обучения предмету понималось «овладение речью в определенных рамках» (Салистра И.Д., 1958, с. 67) или «формирование умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной формах) и выражения своих мыслей (также в устной и письменной формах)» (Общая методика..., 1967, с. 23). В 1970-е годы практическое владение иностранным языком понималось как «развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности» (Теоретические основы методики..., 1981, с. 81) или формирование «основ речевой деятельности на изучаемом языке» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 45), а позднее, в 1980-е годы, — как «обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной» (Бим И.Л., 1989, с. 20).

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне. Речь идет о становлении у учащегося основных черт вторичной языковой личности, совокупность которых, как было показано ранее, составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию (схема 9).

Сложность и многоаспектность стратегической цели обучения иностранным языкам — формирования у учащихся основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, — диктуют необходимость рассматривать ее как совокупность трех взаимосвязанных и взаимо-

обусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного.

Схема 9

Цель обучения иностранным языкам



Успешная реализация этой цели возможна только при сбалансированности трех названных выше ее аспектов. Излишняя гиперболизация или недооценка того или иного из них приводит к отрицательным последствиям и уводит в сторону от стратегических задач обучения учебному предмету.

3.1. Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся, сущность которой была раскрыта в общих чертах в предыдущих разделах книги. Здесь мы добавим лишь следующее. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека. Эта концепция в дальнейшем вылилась в развитие различных моделей данной компетенции. Одной из наиболее часто цитируемых является модель ван Эка (Eckvan J. A., 1988). В качестве ее структурных компонентов вычленяются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая

и социальная субкомпетенции.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т. е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. Что касается дискурсивной компетенции, то ее содержание сводится к способности использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. Социокультурная субкомпетенция заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. И наконец, последние субкомпетенции, а именно социальная и стратегическая. Если первая из них проявляется в умении учащегося ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его, то в основе стратегической компетенции лежат умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Таким образом, коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться «невыполнимым инструментом» в том случае, если коммуниканты не обладают знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Как отмечают эксперты Совета Европы (Common European Framework of Reference, 1993, Draft 1), составляющие коммуникативной компетенции соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультур-

ной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции.

Анализ имеющихся в лингвистике и лингводидактике моделей коммуникативной компетенции не дает основание судить об общности подходов ученых к количеству выделяемых в ней структурных компонентов или субкомпетенций. Однако, несмотря на это, можно выявить общую совокупность ее составляющих, а именно:

1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;

2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания (различные типы дискурсов), комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии с этой спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе;

4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка.

Все вышеперечисленное должно обеспечить учащихся общеобразовательной школы в соответствии с их реальными потребностями и интересами:

а) в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, интерпретировать и обобщать информацию, выражая при этом свое отношение к предмету общения (теме, проблеме и др.), используя аргументацию и эмоцио-

нально-оценочные суждения;

б) использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего и/или письменного текста (понимание основного содержания, понимание полного содержания и поиск необходимой/ интересующей информации) и интерпретировать (творчески пере рабатывать) полученную информацию.

Овладение учащимся указанной совокупностью знаний, навыков и умений в условиях общеобразовательной школы ограничено в силу недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка. Данное ограничение делает необходимым определение уровня владения иностранным языком, релевантного для различных условий обучения.

Как показывают исследования в области лингводидактики, под уровнем владения языком следует понимать определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с инофонами, т. е. с представителями иного лингвосоциума. В отечественной науке имеются попытки описать уровни владения неродными языками (А.А.Леонтьев, И. Л. Бим, Т. В. Маркова и др.), но в целом их вряд ли можно считать успешными. Можно говорить лишь о стандартах среднего и высшего языкового образования. К сожалению, эти описания находятся в разных плоскостях и свидетельствуют нередко не об уровне владения языком, а только об уровне языкового образования.

В отечественной и зарубежной науке для описания уровней владения неродными языками используются как экспертные, так и количественные методы. Экспертные методы сводятся к тому, что эксперт или группа экспертов пытаются описать уровни исходя из своих профессиональных представлений и опыта. При количественных методах шкалы уровней и их содержательная наполняемость уточняются на основании информации, получаемой от референтных групп. Количественные методы подразумевают также статистическую обработку информации по отбору дескрипторов, т. е. содержательных параметров, характеризующих каждый уровень. Система уровней владения

современными неродными языками, разработанная, в частности, учеными Совета Европы (Общеввропейские компетенции..., 1996) и уточненная для российской специфики условий обучения (см.: Гальскова Н.Д., 2000), в полной мере отражает адекватное сочетание всех упомянутых выше методов их отбора и описания. Это дает основание остановиться на характеристике данной системы более подробно.

Общеввропейская система (табл. 4) предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками: Breakthrough (уровень выживания), Waystage (допороговый уровень), Threshold (пороговый уровень), Vantage (пороговый продвинутый уровень), Effectiveness (высокий уровень). Mastery (уровень владения языком в совершенстве).

Каждый из представленных ниже уровней, как видно по их описанию, характеризуется:

- различной степенью сформированности коммуникативных умений; характером, степенью сложности ситуаций, в которых эти умения могут быть реализованы; различной степенью развития способности адаптироваться к новизне речевых ситуаций;

- вариативностью целей и способов речевого общения, уместностью использования языковых и речевых средств;

- различным качеством порождаемого/воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации собственного коммуникативного намерения, языковых трудностей и разнообразия используемых языковых средств;

- нормативностью языкового оформления текста в плане правильности и уместности использования языковых средств, точности передаваемой/понимаемой информации, а также соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения;

- беглостью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации, а также уверенности/неуверенности в использовании языковых средств, отсутствии/наличии неоправданных пауз

и повторов в процессе речевого общения;

- степенью самостоятельности/свободы в ходе речевых контактов, которая выражается в инициативности говорящего/слушающего, в отсутствии необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и/или других средств.

Совершенно очевидно, что определение границ между уровнями (как, собственно, всей системы уровней) всегда субъективно.

Таблица 4

Общеввропейская система уровней владения неродными языками¹

Уро-	Понимание		Говорение		Письмо
	Аудирование	Чтение	Диалог	Монолог	
Выживание	Понимание отдельных знаковых слов и очень простых предложений в четкой и относительно медленной речи в аутентичных ситуациях повседневного общения	Понимание в тексте (например, в объявлениях, плакатах, каталогах) знакомых имен, слов, а также простых предложений	Умение участвовать в диалоге при условии, если партнер по общению по просьбе собеседника повторяет свое высказывание или перефразирует его, а также умение задавать простые вопросы, касающиеся известных тем, и отвечать на подобные вопросы в свой адрес	Умение, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте своего проживания, о людях, которых говорящий знает	Умение написать простую открытку (например, поздравление с праздником), заполнить формуляр, написать свою фамилию, национальность, адрес и др.

¹ Русский вариант описания системы уровней взят из языкового портфеля для старшей ступени общеобразовательной школы.

Допороговый	Понимание отдельных предложений и наиболее употребительных слов, если речь идет о простой информации, касающейся личной жизни, семьи, покупок, ближайшего окружения, учебы. Понимание, о чем идет речь в простых и небольших по объему сообщениях	Понимание очень коротких простых текстов. Умение найти интересующую информацию в простых текстах повседневного общения (рекламе, проспектах, меню, расписании). Понимание коротких простых писем личного характера	Умение обмениваться информацией на знакомую тему в простых наиболее типичных ситуациях общения. Умение подержать короткий разговор, но неумение вести длительную беседу	Умение, используя простые предложения, делать небольшие сообщения о своей семье, друзьях, людях, учебном заведении, будущей работе	Умение делать простые короткие записи или сообщения, а также писать несложные письма личного характера (например, выразить благодарность кому-либо за что-либо)
Пороговый	Понимание основного содержания высказываний на известную тему или проблему (например, «работа», «школа», «свободное время»). Понимание основного содержания некоторых радио- и телепередач о текущих событиях, а также передач, связанных с личными и профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть четкой и относительно медленной	Понимание текстов, построенных на лексике повседневного и профессионального общения. Понимание описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера	Умение общаться в большинстве ситуаций повседневного общения. Умение без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую или интересующую тему (например, «хобби», «семья», «работа», «учеба», «текущие события», «путешествие»)	Умение строить связанные высказывания о своем личном опыте, событиях, рассказывать о своей мечте, надеждах и желаниях. Умение кратко высказываться о своих взглядах и планах на будущее. Умение пересказывать содержание книги или фильма и выражать свое отношение к этому содержанию	Умение писать простой связный текст на знакомую тему. Умение писать письма личного характера и сообщать в них о своих личных впечатлениях

Пороговый продвиженный	<p>Понимание развернутых высказываний (докладов, лекций) и содержащихся в них аргументов, касающихся относительно значимой тематики.</p> <p>Понимание почти всех телевизионных новостей и репортажей, если их персонажи говорят на литературном языке</p>	<p>Понимание статей и сообщений, в которых затрагиваются современные проблемы.</p> <p>Понимание точки зрения их авторов.</p> <p>Понимание художественной прозы</p>	<p>Умение без подготовки и с определенной степенью свободы участвовать в диалогах с носителем изучаемого языка.</p> <p>Умение принимать активное участие в дискуссиях по значимой проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения</p>	<p>Умение понятно и ясно высказываться на многие темы, имеющие отношение к личным интересам говорящего.</p> <p>Умение объяснять свою точку зрения по важной проблеме, высказывая аргументы «за» и «против»</p>	<p>Умение писать развернутый текст, затрагивающий различные темы, касающиеся сферы личных интересов пишущего.</p> <p>Умение письменно передавать информацию или ход своих мыслей в сочинении или сообщении, аргументируя свою точку зрения.</p> <p>Умение писать письма личного и официального характера, выделять в них то, что является особенно важным</p>
Высокий	<p>Понимание развернутых высказываний монологического и диалогического характера, имеющих четкую логическую структуру. Почти свободное понимание всех телевизионных программ и фильмов</p>	<p>Понимание сложных художественных и нехудожественных текстов, их стилистических особенностей.</p> <p>Понимание также специальных статей и технических инструкций большого объема, даже если они не касаются сферы деятельности читающего</p>	<p>Умение спонтанно, бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Речь говорящего отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения.</p> <p>Умение точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу</p>	<p>Умение строить высказывание политематического характера, развивая отдельные аспекты затрагиваемых тем и делая соответствующие выводы</p>	<p>Умение четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды.</p> <p>Умение подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что представляется наиболее важным.</p> <p>Умение писать различные тексты, используя разнообразные языковые средства в зависимости от предполагаемого адресата</p>

Владение языком в совершенстве	Свободное понимание любой разговорной речи при непосредственном или опосредованном общении (например, радио, телевидение и др.). Свободное понимание речи носителя языка, говорящего в быстром темпе, при условии, если есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения	Свободное понимание всех типов текстов, относящихся ко всем стилям и жанрам	Умение свободно участвовать в любом разговоре и дискуссии, владея при этом разнообразными идиоматическими и разговорными средствами языка. Умение бегло высказываться и выражать любые нюансы значения. Умение быстро перефразировать свое высказывание, если возникают трудности в использовании языковых средств	Умение бегло и свободно высказываться, используя широкий спектр языковых средств официального и не-официального общения. Умение обратить внимание на наиболее важные моменты высказывания	Умение писать логично и последовательно построенные тексты, используя при этом необходимые стилистические средства. Умение писать сложные письма, отчеты, доклады, статьи, которые имеют четкую и ясную структуру. Умение писать рецензии и аннотации на художественные произведения, а также на работы, относящиеся к сфере профессиональной деятельности
--------------------------------	--	---	--	---	--

Это значит, что представленная выше уровневая модель может получить свое дальнейшее развитие по мере накопления теорией и практикой обучения неродным языкам новых научных и эмпирических данных в области обоснования уровневой системы владения современными неродными языками. Но уже в современном формате она свободна от конкретного контекста и, следовательно, релевантна для разных условий изучения языка (школа — вуз; раннее обучение — обучение взрослых и др.). Поэтому использование данной системы есть условие, во-первых, для установления преемственности отдельных звеньев языкового образования на основе сопряженных образовательных стандартов различных ступеней (довузовской, вузовской и послевузовской), отражающих содержательные параметры уровневой модели, и, во-вторых, для сохранения и развития в стране единого образовательного пространства, предоставляющего каждому учащемуся качественную лингвокультурную подготовку. Возможность установления преемственности между различными звеньями системы школьного языкового образования страны

подтверждена в ходе эксперимента по апробации Общевропейского языкового портфеля в России (см.: Гальскова Н.Д., Ирисханова К. М., Стрелкова Г. В., 2000). Результаты апробации показывают, что для отечественной школы релевантно следующее соответствие:

первый уровень — уровень выживания — достигается в условиях обучения в общеобразовательных школах с V по IX класс с учебным планом 3—4 урока в неделю;

второй уровень — допороговый — достигается в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях, в которых обучение языкам ведется с I или II класса по XI класс;

третий уровень — пороговый — в школах с углубленным изучением языка (от 4 до 8 уроков в неделю);

четвертый уровень — пороговый продвинутый — достигается лишь отдельными учащимися школ лингвистического профиля (свыше 10 уроков в неделю).

Следует заметить, что создатели представленной выше системы уровней отмечают проблематичность достижения двух последних уровней большинством учащихся.

Пятый уровень — высокий — предполагает профессиональное использование языка. На этом уровне должны «находиться» те учащиеся, которые желают получить на изучаемом неродном для них языке высшее образование. В свою очередь, **шестой уровень** — уровень владения языком в совершенстве — соотносится с такими высокими требованиями, которые представляют, в частности, Кембриджский сертификат или Малый немецкий языковой диплом.

В школах России возможна и реальна асимметрия в овладении различными видами коммуникативной деятельности. Так, например, целевые установки в области обучения устной речи в обычной образовательной школе соответствуют уровню выживания, а чтению — допороговому уровню. Тем самым реализуется положение об объективном ограничении требований к

уровню владения иностранными языками учащимися общеобразовательных школ.

Система уровней владения языком отражает лишь вертикальное измерение. Однако коммуникативная способность и динамика ее становления предполагают не только продвижение по вертикали. Это значит, что учащийся может усовершенствовать свою коммуникативную компетенцию не только за счет перехода на более высокий уровень, но и за счет улучшения качественных параметров того уровня, который им уже достигнут. Установить это возможно с помощью дескрипторов, т. е. содержательных параметров, по которым уточняются и оцениваются (как учащимся, так и учителем) уровни владения неродным языком. Именно эти параметры и позволяют соотнести систему уровней владения неродным языком с конкретными условиями его изучения и преподавания. Например, если ставится задача овладения чтением на изучаемом языке на допороговом уровне, то это значит, что учащиеся должны уметь:

- просматривать объявления, проспекты и выделять в них наиболее значимую информацию;
- извлекать необходимую/значимую информацию из сообщений, газетных статей, содержащих много иллюстраций, цифровых данных;
- понимать короткие простые объявления о том, что и где происходит/произошло;
- понимать основное содержание простых текстов повествовательного характера, если эти тексты имеют ясную логическую структуру, написаны простым языком и затрагивают повседневные или интересующие их темы/проблемы;
- понимать инструкции при условии, если они хорошо иллюстрированы;
- понимать анкету, связанную с личными данными учащегося, и заполнять ее;
- понимать основное содержание относительно сложного текста (художественного, публицистического), используя в этих целях, если это необходи-

мо, двуязычный словарь, иллюстрации, заголовки.

Как видно из формулировок дескрипторов, их основными составляющими являются коммуникативные и стратегические умения. Для устной и письменной продуктивной речевой деятельности необходимо давать также качественные характеристики высказываний учащихся с точки зрения норм изучаемого языка. Но в целом дескрипторы для всех уровней владения неродными языками отражают попытку дифференцировать такие параметры речевого общения, как:

- а) цели общения (например, передать кому-либо информацию о чем-либо);
- б) коммуникативную деятельность (например, осуществить неподготовленный обмен информацией в условиях непосредственного общения);
- в) задачи общения (например, сообщить кому-либо свои имя и фамилию, адрес и др.).

При этом дескрипторы ориентированы не только и не столько на содержание обучения языку вне языковой среды (а именно этот вариант типичен для российских условий), сколько на ситуации аутентичного межкультурного общения, т.е. на ситуации реального социального взаимодействия с носителями изучаемого языка. Принятие рассматриваемой системы уровней в общеевропейском масштабе есть свидетельство создания общепринятого мета-языка — общих способов описания степени сформированности коммуникативной компетенции, что есть, по сути, реальная основа для социальной мобильности граждан европейских стран — членов Совета Европы, к числу которых относится также и Россия.

Данная система может послужить инструментом для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки обучаемых различных категорий, т. е. единых критериев образовательных измерений не только в общеевропейском масштабе, но и на общероссийском уровне. Кроме того, обращение к общеевропейской системе уровней владения неродными языками дает каждому учащемуся и каждому учителю реальную возможность: 1) по-

лучить четкое и объективное представление о достигнутых ими в области обучения языкам результатах; 2) оценивать свой коммуникативный опыт и, если есть необходимость, корректировать методы, средства и приемы изучения и преподавания языка с целью совершенствования этих результатов.

3.2. Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам

Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа — его носителя. При определении сущности когнитивного аспекта цели обучения иностранным языкам важно исходить из понимания, что язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами (см.: Ченки А., 1997, с. 340 — 369).

Из когнитивной науки известно, что мышление человека — это процесс обработки (с помощью важного «процессора» — когнитивной системы человека) и порождения знаний. Знание функционирует как «безличный феномен», как некоторое «поле смыслов», к которому человеческое сознание «причащается» путем анамнезиса. Этот процесс познания есть переход от состояния «незнания» к состоянию «знания» и предполагает «превращение вещи в себе в вещь для нас», т.е. разрушение естественной данности объекта — «вырывание» его из привычной среды обитания — абстрагирования от несущественных характеристик изучаемого объекта» — антропоморфную интерпретацию воспринимаемого».

В эпистемологии¹ и когнитивной науке различают два основных типа знаний: декларативные и процедурные. Под декларативными знаниями понимаются знания («что-знания»), приобретаемые индивидом в результате его социального опыта (эмпирические знания из профессиональной сферы или из повседневной общественной и личной жизни: например, еда, транспорт) и в процессе обучения (академические знания из области научного и

¹ Эпистемология есть собственно теория познания.

технического образования). Данная категория знаний не обязательно напрямую связана с языком и культурой, но она имеет важное значение для осуществления речевого общения. Процедурные знания («как-знания») — это некая последовательность действий, которые следует выполнить. Иными словами, процедурные знания есть некоторая общая инструкция о действиях в некоторых ситуациях (например, инструкция по использованию бытового прибора). Если первую группу знаний можно верифицировать как истинные и ложные, то вторую можно оценить только по признаку успешности-неуспешности алгоритма действий.

Независимо от того, о каком типе знаний идет речь, их можно подразделить на три группы: 1) индивидуальное знание, являющееся достоянием активного субъекта, его речемыслительной и прочей деятельности; 2) совокупное коллективное знание-переживание, которое формируется и функционирует в определенной лингвокультурной общности по законам психической деятельности и взаимодействий в сверхбольших системах; 3) «зарегистрированное» в продуктах разнообразной деятельности людей коллективное знание, которое отображает лишь часть того, что входит в первое понятие знания (см.: Залевская А. А., 1996, с. 26). Отсюда следует, что языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через его личностное переживание-преломление и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово — значит включить его в контекст предшествующего опыта, т. е. «во внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» (там же, с. 26). Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира человека.

В процессе формирования индивидуальной картины мира учащийся, изучающий иностранный язык, базируется, во-первых, на познавательных

средствах своей культуры (см.: Баранов А. Г., Щербина Т.С., 1991), привлекаемых для осознания средств чужой культуры, во-вторых, на новые знания о чужой культуре, сформированные в ходе ее познания, и, наконец, на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры (см.: Демьянков В. З., 1995). В свою очередь, как уже отмечалось при описании сущности языкового образования как результата, знания, используемые при кодировании и декодировании любого сообщения, отнюдь не ограничиваются знаниями о языке. Только совокупность знаний о мире, социальном контексте высказывания, знаний об особенностях дискурса и законах его планирования и управления и многое другое (см.: Герасимов В. И., Петров В. В., 1995, с. 6) позволяют человеку овладеть «глобальным смысловым проектом» при построении и восприятии иноязычных высказываний. «Глобальный смысловой проект» связан с постижением ментальной, духовной сущности носителя изучаемого языка, того мира, в котором он обитает, и с учетом ее в ситуациях межкультурного общения.

Для изучения и представления знаний учеными используются различные структуры знаний, к числу наиболее распространенных относятся *фреймы*. Фреймы — это глубинные инварианты определенных фрагментов знаний (см.: Каменская О.Л., 1990, с. 314), определенные средства организации опыта и инструменты познания. Одни фреймы, как считает Ч. Филлмор, являются врожденными (например, знание характерных черт человеческого лица). Другие фреймы усваиваются из опыта или обучения (например, знание социальных установлений). Особый случай представляют те фреймы, существование которых полностью зависит от связанных с ними языковых выражений (например, единицы измерения, календаря и др.). Отсюда следует, что языковая компетенция человека взаимодействует с другими видами знаний и умений. Данный факт должен быть принят во внимание при обучении иностранным языкам, в ходе которого оправдан и неизбежен выход за пределы собственно коммуникативных знаний и умений.

Обращение к фреймам как к надъязыковому уровню, к экстралингвисти-

ческой ситуации происходит всегда при осмыслении знаковых выражений. Не случайно Ч. Филлмор связывает с фреймами лингвистически обусловленные характеристики структуры знаний: «Мы можем употреблять термин фрейм, когда имеем в виду специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах» (Филлмор Ч., 1983, с. 110). Поэтому, говоря о когнитивном аспекте цели обучения иностранным языкам, следует иметь в виду необходимость и важность формирования в сознании учащихся базисных когнитивных структур, обеспечивающих им восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности. «Суть обучения межкультурной коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных конструкций — знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности)» (Халеева И.И., 1989, с. 162). Данные знания образуют фрагменты языковой картины мира, т.е. «языкового сознания, напрямую связанного с ассоциативно-вербальной сетью языка», и фрагменты концептуальной картины.

Процесс формирования базисных когнитивных структур сопровождается усложнением связей, устанавливаемых в сознании ученика между элементами усваиваемых им лингвокультур. За счет этого осуществляется его развитие, поскольку овладение иностранными языками и культурами приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицирующее воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания.

Проникновение в чужой мир, чужую культуру — сложный и многогранный процесс, которому сопутствует период формирования у учащегося внутреннего переживания социокультурных образов. Это можно объяснить тем, что понимание включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации, т.е. информации о когнитивных пресуппозициях (Дейк

ван Т.А., Кинч В., 1988, с. 158). Таким образом, в процессе восприятия человеком иноязычного высказывания или инофонного факта действия и другая имеющаяся у него информация (о конкретных событиях, ситуациях и контексте, а также о когнитивных пресуппозициях) являются основанием для формирования в его памяти ментального представления о дискурсе. В этом случае у него могут возникнуть ожидания того, что будет сказано или представлено, прежде чем он это услышит или увидит в действительности, и это может облегчить ему процесс понимания, когда он действительно получит релевантную внешнюю информацию. «На каждом этапе нет фиксированного порядка следования между воспринимаемыми данными и их интерпретацией: интерпретации могут быть сначала сконструированы и только позднее сопоставлены с воспринимаемыми данными» (там же, с. 158). Поэтому когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с развитием у учащихся способности гибкого использования различных видов информации, умением эффективно конструировать ментальные представления даже в том случае, если интерпретируемая информация неполна. Главное, что понимание не есть пассивное конструирование репрезентации некоего языкового образа, а часть интерактивного процесса, в котором человек, воспринимающий тот или иной социолингвокультурный феномен, активно интерпретирует его. При этом стратегический анализ воспринимаемого или порождаемого текста зависит не только от текстуальных характеристик, но и от характеристик обучающегося, его целей и знаний о мире. «Это значит, что читатель пытается реконструировать не только предполагаемое (*intended*) значение текста, выраженное автором различными способами в тексте или в контексте, но и значение, наиболее релевантное с точки зрения его интересов и целей» (там же, с. 164). И здесь особую роль играют такие факторы, как образное восприятие, физическое взаимодействие, ментальные образы и роль реалий в культуре. Дж. Лакофф пишет: «Все эти соображения подтверждают точку зрения, согласно которой наша концептуальная система зависит от нашего физического и культурного опыта и непосредственно связана с ними»

(Лакофф Дж., 1988, с. 48). И далее: «...наша концептуальная система основывается на физическом, социальном и прочих видах опыта и понимается через них...» (там же, с. 49).

Сказанное выше дает основание утверждать, что первоначально представления об иноязычной реальности зарождаются под влиянием культуры родного языка и постигаются изучающим неродной язык единственно в результате инсценирования им собственного жизненного опыта. Собственный опыт, обобщенное впечатление, выработанные ассоциации создают основу для характерного мнения, поведения или установки. Способ восприятия, который образуется при столкновении с образами родной культуры, используется как категория познания действительности, т.е. как когнитивная категория.

Структура и семантика составляют одну часть сложного феномена — текста. Другая часть заключена в сознании и памяти человека. Лишь когда обе эти части вступают во взаимодействие, происходит процесс полного восприятия и понимания иноязычного текста носителем языка. Понимание — сложный процесс. Он включает в себя не только вербальный текст, но и то, что ему сопутствует и что его обуславливает и стимулирует, т. е. фоновые знания. При этом познавательные мотивы, познавательная активность учащегося оказывают наибольшее влияние на качество овладения чужой лингвокультурой и выступают в качестве основного стимула развития его индивидуальной картины мира, в основе которой лежат знания о мире, знания из различных областей, знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер. Как показывают исследования, среди познавательных мотивов, побуждающих учащихся к познанию неродного языка и культуры, особо выделяется потребность в информации о культурной специфике страны изучаемого языка (см.: Карева Л. А., 2000).

Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической картины мира, ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания, встречающиеся на этом пути нацио-

нально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые, непривычные. В этом смысле, как показано в диссертационном исследовании М.А. Богатыревой (1998), недопустимо, когда в учебном процессе по иностранному языку к инокультурной действительности подходят с готовыми мерками и кроют ее сообразно собственному восприятию. Такой подход почти всегда приводит к социокультурной предвзятости, отчужденности, ведущей к защитной реакции — отходу к собственным национальным ценностям, или обесцениванию «своего» и наивному восхищению всем иностранным. Обучение иностранным языкам призвано редуцировать подобные негативные стороны межкультурного общения. Поэтому интерпретация быта, мироощущения и своеобразия другого народа должна происходить на фоне тех жизненных событий, в которых принимают участие школьники. Именно такой подход позволит развить мировосприятие учащегося и подготовить его к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязей и взаимозависимости своего народа и народа страны изучаемого языка в решении глобальных проблем.

Как отмечалось выше, когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан также с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии общечеловеческой культуры и о роли родного языка и культуры в зеркале чужой культуры. При этом особую роль играет положение о том, что, изучая иностранный язык, учащиеся получают практическую школу диалектики, ибо работа по сопоставлению родного языка и изучаемого иностранного делает возможным освободиться «из плена родного языка» (Щерба Л. В., 1947, с. 46). Изучая иностранный язык, учащийся углубленно познает способы оформления мысли и тем самым лучше познает свой родной язык. Как справедливо отмечал Л. В. Щерба, иностранный язык, выступая как эталон для сравнения с изучаемым языком, дает возможность учащемуся осознать, что существуют иные, нежели в родном языке, способы выражения мысли, дру-

гие связи между формой и значением. Это утверждение с определенной долей поправки имеет отношение и к овладению учащимся чужой культурой.

Приобщаясь к иностранному языку, учащийся познает:

а) мировую культуру, национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка и их отражение в образце стиля жизни людей;

б) духовное наследие стран и народов, их историко-культурную память;

в) способы достижения межкультурного взаимопонимания.

В его сознании осуществляется синтез знаний как о специфике родной культуры и чужой культуры, так и об общности знаний о культурах и коммуникации. Однако, чтобы достичь этого, учащийся должен овладеть также вербальными, учебными, в том числе исследовательскими, стратегиями постижения чужой лингвокультуры в сопоставлении с собственной (процедурными знаниями). Поэтому когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам означает также формирование у учащихся умений и навыков использования (творчески, экономно и целенаправленно) рациональных приемов овладения иностранными языками и культурами (см.: Vimmel P., 1997). С этой точки зрения данный аспект есть собственно развивающий аспект обучения, и его содержание связано прежде всего с формированием у учащихся языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Иными словами, речь идет о развитии у учащегося экзистенциальной компетенции как одного из компонентов общей компетенции. Данная компетенция включает индивидуальные характеристики человека, его черты характера, систему взглядов (например, представление о себе и других), интровертность и экстравертность, т.е. все свойства и качества, которые отличают человека в процессе социального взаимодействия. Экзистенциальная компетенция чувствительна к сферам межкультурного общения, ибо готовность и желание человека вступать в это общение, его отношение к своему инофонному партнеру

по общению в конечном итоге определяют качество и результаты взаимопонимания и взаимодействия.

Экзистенциальная компетенция — понятие динамичное. Ее составляющие существуют только в движении, в развитии, и развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности (см.: Теплов Б. М., 1961, с. 13, 14). При этом с одной стороны, данная компетенция является результатом коммуникативной деятельности, а с другой — обуславливает успешность ее выполнения.

В отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам доказывается, что экзистенциальная компетенция, точнее, ее составляющие — индивидуально-психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, навыками и умениями в области иностранного языка и их использованию в практической речевой деятельности, есть собственно так называемые языковые/речевые способности.

Экспериментально доказано, что общими компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, высокий уровень развития мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка. В процессе выполнения определенного вида речевой деятельности необходимым является наличие устойчивого внимания.

В отечественной методике были предприняты попытки установить роль и место каждого компонента в структуре способностей к иноязычной речевой деятельности, т.е. выделить среди них ведущие и вспомогательные. Высказывалась идея о том, что основным компонентом структуры языковой способности является определенная степень развития мыслительных операций: анализа — синтеза, речевой догадки. В качестве показателей психических процессов, связанных непосредственно с речевой деятельностью, назывались объем оперативной памяти и вероятностное прогнозирование. При этом наиболее значимым, особенно на начальном этапе обучения иностранным языкам, в общем балансе индивидуально-психологических особенностей, влияющих на успешность овладения иностранными языками и осуще-

ствления иноязычной речевой деятельности, принят показатель объема оперативной памяти (см.: Зимняя И. А., 1970, с. 46). Однако практика обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что успешность обучения и воспитания средствами предмета определяется тем, насколько последовательно учитываются как ведущие, так и вспомогательные компоненты способностей.

В методике обучения иностранным языкам имеется ряд самостоятельных исследований, посвященных поиску оптимальных путей развития языковых способностей обучающихся, и на этой основе — повышения качества практического владения изучаемым языком (см.: Гальскова Н. Д., 2000). Несмотря на то, что большинство из этих исследований выполнены применительно к условиям обучения иностранным языкам в вузе, их основные результаты могут быть экстраполированы и на школьные условия. К числу таких результатов можно отнести, в частности, положение о том, что чем больше свойств и особенностей личности учащегося принимается во внимание в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс овладения коммуникативной компетенцией. Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям. Речь идет также об оптимальном изменении и развитии этих особенностей, о целенаправленном формировании индивидуальных особенностей каждого ученика под влиянием особым образом организованного обучения.

Эффективное овладение учащимися новым для них языком и культурой определяется степенью развития у них умений:

1) организовать свою учебную деятельность (например, работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу соученика и др.);

2) активизировать интеллектуальные процессы (например, узнавать то или иное явление языка, сравнивать это явление с аналогичным в родном языке и др.);

3) подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (например, делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.);

4) организовать коммуникативную деятельность (например, планировать свое высказывание, формулировать свои мысли с помощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т.д.).

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялись в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над различными аспектами языка. Учащийся должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему, например, понимание текстов (предметные знания из других областей) или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить школьникам овладеть определенными стратегиями работы над языком, которые могут быть условно подразделены на две группы.

К первой группе относятся стратегии, направленные непосредственно на работу с языковым материалом. Эти стратегии позволяют учащемуся:

а) правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту и др.);

б) оптимизировать процессы усвоения языкового материала (например, выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений и др. в тексте, поиск языковых закономерностей, использование речевых образцов и др.);

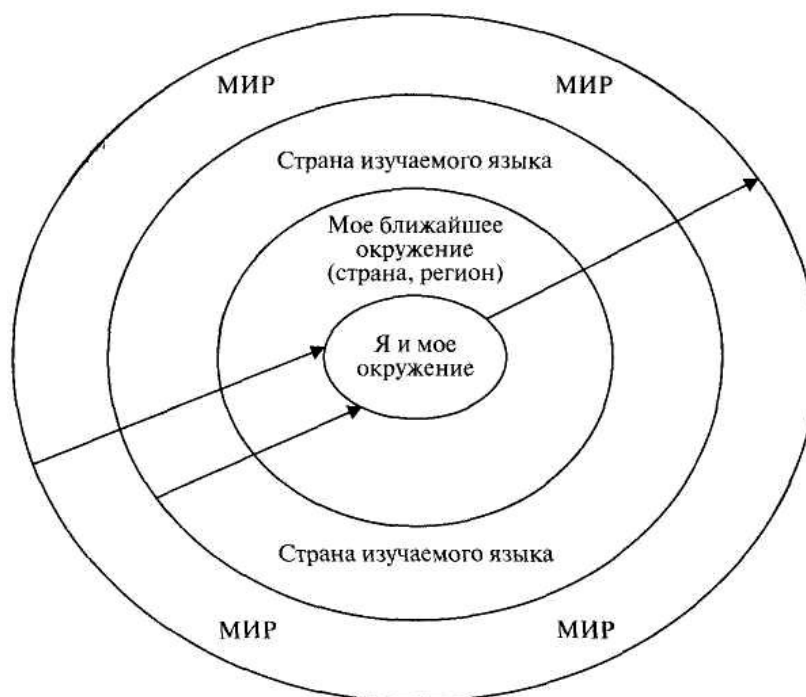
в) совершенствовать работу памяти (нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.).

Ко второй группе относятся так называемые метакогнитивные стратегии. Их составляют умения учащихся планировать свою учебную деятельность, осуществлять контроль и оценку успешности своих результатов. Особое значение приобретают рефлексивные способности учащегося, о которых мы писали выше. Здесь остается добавить лишь следующее.

В целом если говорить о когнитивном аспекте обучения иностранным языкам, то следует иметь в виду, что рефлексивные способности, сопряженные с опытом познания чужой этнолингво-культуры, играют важную роль и обладают особым потенциалом (схема 10). Если процесс познания носит так называемый центробежный характер, поскольку учащийся, приобретая лингвокультурный опыт и приобщаясь к новым фактам, явлениям и процессам, вырывается из «плена» своей монокультуры, рефлексия приобретаемого опыта имеет центростремительную составляющую: приобретаемый новый опыт осмысливается с точки зрения его значимости, Новизны, актуальности и др. для личности учащегося.

Схема 10

Процесс познания и осмысления чужой этнолингвокультуры



Как показано на схеме, речь идет о развитии мировосприятия учащегося и его подготовки к восприятию истории человечества и страны изучаемого

языка, своей страны и своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязи и взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в решении глобальных проблем. Таким образом, когнитивный аспект цели тесно увязывает обучение иностранным языкам как средству межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком. Такое понимание базируется на методологически важном понимании языка как неотъемлемой части познания, как результата функционирования двух факторов: внутреннего (т. е. деятельности сознания индивидуального учащегося) и внешнего (а именно культуры в широком понимании).

3.3. Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам

Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам призван дать ответ на вопрос; какие качества необходимо сформировать у ученика, чтобы он был способен осуществлять общение на межкультурном уровне? Найти ответ на этот вопрос — значит, во-первых, определить комплекс свойств личности школьника, благоприятствующих овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, и, во-вторых, создать условия для их становления.

Педагогический аспект в отличие от двух представленных выше призван определить модус «внелингвистического существования» вторичной языковой личности, т. е. выделить так называемые «внелингвистические» характеристики личности, наличие которых дает возможность использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия с носителями этого языка. Дело в том, что представленная выше концепция вторичной языковой личности, способная осуществлять речевое общение на межкультурном уровне, является феноменом интралингвистическим. Это значит, что данный феномен характеризуется дескриптивными средствами лингвистики. Вместе с тем И. И. Халеева, описывая концепт вторичной языковой личности, особо подчеркивает необходимость рассматривать процесс ее формирования в учебных условиях как обучение человека знаковому общению с но-

сителями иной культуры. Подобное обучение должно быть направлено на привитие учащемуся «особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающей любые стороны этой жизни» (Халеева И. И., 1996, с. 78).

Речь идет прежде всего о формировании у учащихся положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, чуткого отношения и интереса к феноменам иной ментальности и чужой культуры, желания воспринимать и понимать их, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и общность. Становление данных личностных качеств и способностей осуществляется:

во-первых, через систему *личностных* отношений учащегося к постигаемой лингвокультуре и процессу овладения ею;

во-вторых, в ходе понимания важности изучения иностранного языка и развития потребности в его практическом использовании как средства общения.

Таким образом, педагогический аспект целей обучения иностранным языкам непосредственно связан с эмоционально-аффективным аспектом обучения учебной дисциплины, обусловленным ценностными системами субъектов учебного процесса, их чувствами и эмоциями, их отношением к содержанию и технологии обучения иностранным языкам.

Как отмечалось выше, способность к речевому общению на межкультурном уровне затрагивает сферу социальных отношений между людьми. Следовательно, данная способность самым естественным образом имеет выход на личностные качества учащихся, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями изучаемого языка, с различными средствами массовой информации независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает. К этим личностным качествам относятся открытость, терпимость и готовность к общению на

межкультурном уровне (см.: Handbuch..., 1989, S. 129). Остановимся на этих характеристиках более подробно.

Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям — представителям чужой этнолингвокультуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны изучаемого языка, способах и формах речевого и неречевого поведения ее представителей непривычное и/или чужое и терпимо относиться к проявлениям иного. Готовность к межкультурному общению, в свою очередь, является существенной составляющей межкультурной компетенции и связана с желанием учащегося осуществлять активное общение (непосредственное и опосредованное) с представителями иных социокультурных общностей.

Педагогический аспект цели обучения иностранному языку связан с развитием у учащихся так называемой эмпатической компетенции или способности. В ее основе лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей. Данный опыт, по мнению ряда авторов (R. Dietrich, G. Heyd, G. Neuner и др.), предполагает:

- 1) проявление общающимися толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции;
- 2) готовность и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей;
- 3) готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа, понимать иную картину мира, критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира.

Таким образом, эмпатия является неотъемлемой качественной характеристикой языковой личности вообще и вторичной языковой личности в частности. В условиях межкультурной коммуникации эмпатия выступает в качестве способности людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрения, как готовность личности принять на себя особую

роль в диалоге культур, когда немаловажную роль играют когнитивные, аффективные и коннотативные факторы (см.: Longman Dictionary of Contemporary English, 1992, p. 333).

Становление эмпатии связано с комплексным восприятием и осознанием фактов чужой культуры, стимулирующих образование картины мира учащегося, формирование новых социокультурных образов в сознании языковой личности. Сформированность данной качественной характеристики личности означает ее способность проявлять толерантность к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению, позволяющей избегать сбоев в любых жизненных ситуациях.

Языковая способность как выражение индивидуальной сущности личности и меры овладения ею культурой и языком со всеми заложенными в нем потенциями и альтернативными способами категоризации и репрезентации информации проявляются прежде всего в том, как эта личность использует языковые средства для осмысления действительности в соответствии со своими потребностями, интересами, мотивами. Наряду со сказанным выше развитие у учащихся таких личностных качеств, как самостоятельность, активность и творчество, способствует осуществлению коммуникативной деятельности.

Учащийся должен уметь принимать независимые квалифицированные решения как в процессе изучения нового языкового кода и приобщения к новой национальной культуре, так и в ходе непосредственного и опосредованного общения. Осуществить это возможно при условии, если у него воспитывается способность к продуктивной учебной деятельности (см.: Коряковцева Н.Ф., 2002) и автономность (самостоятельность, в определенном смысле независимость) в осуществлении иноязычного устного и письменного общения. С этой точки зрения также становится важным развитие у школьника различных учебных и коммуникативных стратегий.

Поскольку одним из системообразующих качеств языковой личности является мотивированный выбор средств категоризации мира (см.: Михайлов

В. А., 1991, с. 193), а мера личностного начала в употреблении языка, умение использовать разные языковые традиции с их особым видением мира в значительной степени зависят от творческого потенциала личности, ее культуры, системы ее личностного знания, важно формировать у школьников способность к творческому использованию языка в динамично изменяющихся ситуациях межкультурной коммуникации.

Таким образом, при определении педагогического аспекта цели обучения иностранным языкам речь должна идти о формировании у учащихся личностного отношения к усваиваемому содержанию обучения, их потребностей и мотивов, связанных в первую очередь с практическим (реальным) использованием иностранного языка как средства развития и удовлетворения личностных интересов, в том числе и внеязыковых. Следует заметить, что отечественной методике всегда был чужд тот сугубый практицизм в постановке Целей обучения иностранным языкам, который был характерен для западных методистов. И.В.Рахманов, сопоставляя методические системы периода Реформ в России и за рубежом, писал: «Характерной чертой русской методики продолжают, однако, оставаться большая ее гибкость по сравнению с зарубежной и отсутствие той непримиримости, которая столь была характерна для немецких и отчасти французских методистов периода Реформ» (Основные направления... , 1972, с. 85, 86). Эти слова в полной мере можно отнести и к современному состоянию отечественной и зарубежной теории и практики обучения иностранным языкам. Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам всегда был и остается объектом пристального внимания российских ученых и учителей-практиков. Однако сегодня очевидно, что педагогическая сущность цели обучения иностранным языкам заключается в тщательном анализе особенностей условий изучения языка: социокультурной специфики школьников, их индивидуального, учебного и жизненного опыта, традиций и привычек в изучении языка, индивидуальной мотивации и потребности в учении и познании и др.

Глава IV СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

§ 1. Содержание обучения иностранным языкам

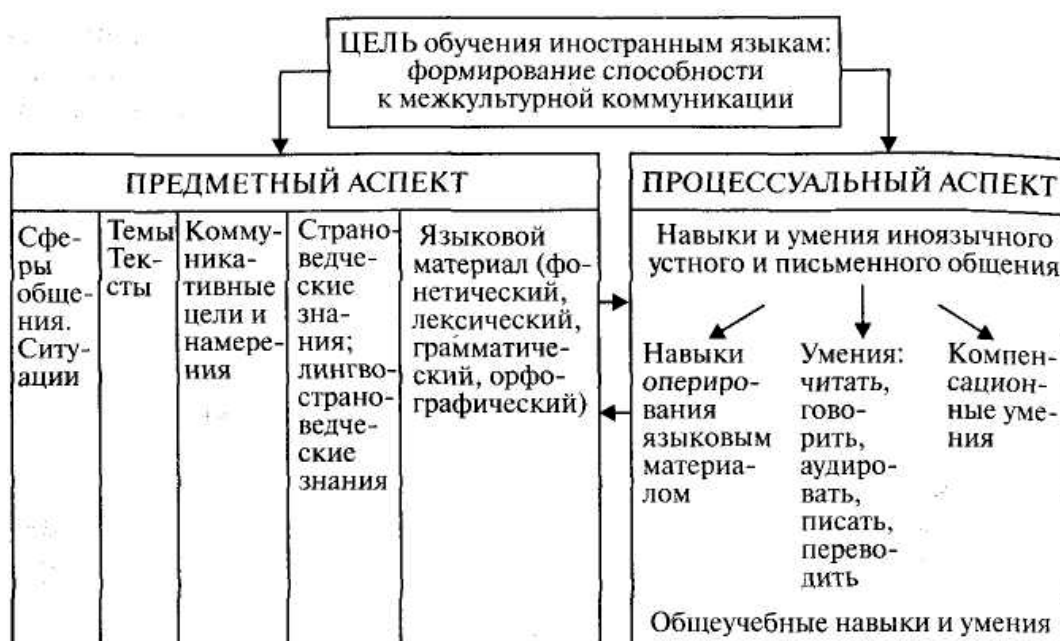
Содержание обучения иностранным языкам, которое находилось и традиционно находится под пристальным вниманием как дидактов, так и методистов, понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам. Если цель, рассмотренная в предыдущей главе, представляет собой многоаспектное образование, то и содержание, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть не многокомпонентным. Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный. Первый аспект соотносится, как правило, с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения учебному предмету. Второй аспект — это собственно навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Данные компоненты (знания, навыки и умения) наиболее часто встречаются у разных авторов. В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам.

Наиболее распространенная среди методистов (И.Л. Бим, Е. И. Пассов и др.) точка зрения на содержание обучения иностранным языкам базируется на общепедагогической трактовке этой категории, предусматривающей в своем составе знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения (см.: Лернер И. Я., 1989, с. 41—63). Таким образом, помимо знаний, навыков и умений в состав содержания обучения входит также опыт эмоционально-оценочного отношения учащегося. Это значит, что в содержание обучения иностранному

языку, впрочем, как и любому другому Учебному предмету, включается не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено субъектами учебного процесса, но и их чувства и эмоции, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры. Иными словами, содержание обучения иностранным языкам составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя,

Схема 11

Компоненты содержания обучения иностранным языкам



учебную деятельность учащегося, учебный материал, а также процесс его усвоения (см.: Теоретические основы процесса обучения..., 1989, с. 79).

Однако в методических интерпретациях названного выше понимания содержания обучения опыт эмоционального отношения применительно к обучению иностранному языку подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимся действий своих речевых партнеров, его восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества (см.: Пасов Е. И., Кузов-лев В. П., Коростылев В. С, 1987). Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождест-

ва в иноязычной среде.

Несмотря на спорность многих вопросов, связанных с компонентным составом содержания обучения иностранным языкам, можно тем не менее выделить те из них, которые единодушно включаются в его состав (схема 11).

1.1. Предметный аспект содержания обучения иностранным языкам

В качестве центральной категории, положенной в основу выделения **сфер общения** как социокоммуникативных речевых образований, принимается в лингводидактике категория бытия (формы бытия), или «реальный процесс жизни» людей, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов и поколений. Данная категория «...позволяет приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся... системообразующим фактором выделения сфер общения» (Халеева И. И., 1989, с. 89). Это дает основание выделять четыре макросферы общения, являющиеся исходным фактором для определения сфер практического использования языка. В свою очередь, данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

- 1) сфера производственной (материально-практической) деятельности человека — специальная речь;
- 2) сфера бытовых отношений — разговорная (обиходная) речь;
- 3) сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества — художественная и научная речь;
- 4) сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) — публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации (там же, с. 91).

Таким образом, сферы общения, т.е. сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существуют в пределах конкретного лингвосоциума. Каждая сфера общения неотделима

от условий, в которых это общение протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста. По мнению М. Н. Вятютнева, экстралингвистический контекст, или контекст коммуникации, отвечает на вопросы, почему и как совершается речевой акт. Данный контекст включает контексты ситуаций общения, определяющие, кто, где и когда порождает и воспринимает речевое высказывание (см.: Вятютнев М.Н., 1984). Приведем пример соотнесения сферы общения и основных компонентов **ситуаций общения**, составляющих внешние характеристики речевых ситуаций (табл. 5).

Внутри контекста ситуации происходит окончательное формирование значения, смысла и значимости коммуникативного акта, а сама коммуникативная ситуация является, с одной стороны, как бы стимулом к речевому общению, и вне ее последнее в принципе невозможно. С другой стороны, ситуация есть полноправная составная часть коммуникации. При этом многие элементы речевой коммуникации не имеют своего вербального выражения, так как они даны в ситуации и подсказывают предметное содержание высказывания.

Общение может проходить в ситуациях официальных и неофициальных, в ходе индивидуальных и групповых контактов, опосредованно или непосредственно. Методически обоснованной является также оценка ситуации в зависимости от таких параметров, как частотность/типичность для конкретного лингвосоциума и «определенность, фиксированность ролевой структуры» (Тарасов Е.Ф., 1977, с. 272). В соответствии с первым параметром ситуации подразделяют на стандартные и нестандартные, или переменные¹. Но любая ситуация существует объективно, и в то же время она проходит сквозь призму сознания человека. Это дает основание утверждать, что между ситуацией, обстановкой общения и речью «помещается» сознание человека (там же, 1977, с. 21).

¹ Стандартными в отличие от переменных называются такие ситуации, в которых речевое и неречевое поведение человека жестко регламентируется всей совокупностью обстоятельств, образующих эту ситуацию (см.: Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1990).

Внешние характеристики речевых ситуаций¹

Таблица 5

Сферы	Место	Социальная характеристика места действия	Участники общения	Предметы	События	Действия	Тексты
Личная	Дом (дом, комнаты, сад). Дом свой, членов семьи, друзей, чужой: общежитие, гостиница (за городом, на берегу моря)	Семья, общественные организации	Родители, бабушки, (двоюродные) братья и сестры, тети и дяди. Родственники мужа и жены. Супруги. Друзья. Знакомые	Мебель, одежда, бытовая техника, игрушки, инструменты, предметы личной гигиены. Произведения искусства, книги. Дикие/домашние животные. Деревья, растения, травы, водоемы. Семейное имущество, сумки, товары для спорта и отдыха	Семейные торжества. Встречи, несчастные случаи. Явления природы. Прием гостей, визиты. Прогулки, езда на велосипеде, на транспортном средстве, экскурсии. Спортивные соревнования	Повседневные заботы, напр., одевание, разведение, приготовление и прием пищи, мытье. «Сделай сам», садоводство. Чтение, радио, телевидение. Развлечения. Хобби. Игры и занятия спортом	Гарантии. Рецепты. Инструкции. Книги, журналы, газеты. Брошюры. Почта, личные письма. Выступление по радио и ТВ. Тексты, записанные на пленку. Рекламная продукция

Однако конкретное речевое действие как составляющий элемент речевой деятельности определяется не самой обстановкой, а ее моделью, которая формируется в сознании человека. Мозг человека формирует отражение как фактической ситуации настоящего момента, так и пережитых, запечатленных памятью ситуаций прошедшего времени (модель прошедшего/настоящего) и обладает способностью «отражать» или конструировать ситуации непосредственно предстоящего (модель будущего) (см.: Бернштейн Н. А., 1966, с. 280). Если первая модель категорична, то вторая имеет только вероятностный характер. Это значит, что в условиях речевого общения человек не просто реагирует на ситуацию, а сталкиваясь с ней, оказывается перед необходимостью вероятностного прогнозирования, за которым должен последовать вы-

¹ Данная таблица взята из книги «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (1996, с. 13).

бор соответствующего варианта поведения. В родном языке эти операции протекают быстро и автоматизировано, так как среда социализации индивида является естественным условием, определяющим возникновение стереотипов, т. е. стереотипизированных коммуникативных единиц.

Таким образом, человек моделирует тип общения, усвоенный им в соответствии с образцами в рамках некоторой социальной среды. Из всего количества стереотипизированных, социально санкционированных вербальных или невербальных средств общения для каждого конкретного случая он выбирает тот вариант, который представляется ему наиболее типичным и адекватным ситуации. Из этого следует по меньшей мере два заключения, значимые для обучения иностранным языкам. Первое сводится к тому, что в учебном процессе необходимо моделировать ситуацию общения со всеми присутствующими ей параметрами, с одной стороны, а с другой — развивать у учащихся умения использовать иноязычные языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами. Второе заключение связано с необходимостью приобщения учащихся к социокультурной специфике наиболее типичных ситуаций общения в стране изучаемого языка (например, ситуации поздравления с праздником, днем рождения и др.) и формированием умений использовать вербальные и невербальные средства общения с учетом этой специфики. Недопустимо, когда к общению в инокультурной действительности подходят с готовыми мерками, сформированными в родной культуре. Это приводит к нарушению межкультурного общения, коммуникативным неудачам. Объясняются подобные неудачи тем, что ситуации, в которых есть проявления элементов национальной специфики, строятся вокруг культурных схем¹ или культурных моделей, об одном из видов которых — фреймах — говорилось раньше. И хотя подобные схемы, модели состоят из ограниченного числа

¹ Культурная схема есть набор концептуальных и материальных артефактов как мельчайших составляющих культуры, возникающих в ходе преобразования человеком окружающего мира. К артефактам культуры относятся не только материальные объекты (орудия производства), но и воображаемые, служащие своего рода медиаторами взаимодействия человека с социокультурной средой и другими людьми. Это значит, что артефакты имеют двойственную материально-идеальную сущность и воздействуют на стереотипное восприятие мира, активизируют его внутренние резер-

терминальных категорий, используемых для интерпретации ситуаций, они позволяют, как уже отмечалось, заново воссоздать ту ситуацию, с которой человек имел дело ранее, в прошлом (см.: Дейк ван Т.А., 1989). Причина кроется не только в том, что эти схемы/модели являются элементами личной эпизодической памяти индивида. Они входят в пресуппозицию¹ общего знания. Следовательно, ориентировка в ситуациях межкультурного общения заключается в том, чтобы подвести каждую конкретную ситуацию под определенную культурную схему, существующую в сознании индивида, и оживить его собственные схематические ассоциации. Если та или иная культурная схема не является частью фоновых знаний учащегося и ему не удастся найти ей соответствующее место в своей картине мира, то он становится беспомощным в ситуациях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

Сферы общения обладают информативной спецификой, что дает основание вычленив в рамках каждой из них определенную совокупность тем, составляющих предмет обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях социального взаимодействия. При этом коммуникативные ситуации могут быть однотемными (например, покупка в магазине — сфера бытовых отношений) и/или политемными (например, дискуссия по поводу просмотренного фильма — сфера культурологических отношений).

Возможно двоякое толкование самого понятия «тема». Во-первых, тема понимается достаточно обобщенно, т. е. как предметная область, как обобщенное наименование широкого фрагмента действительности (например, по-немецки это звучит как Themenbereiche). Чаще всего такие темы представлены в программах по иностранному языку: например, «Я и мои интересы», «Семья», «Окружающая среда», «Отдых» и др. Но тема может быть рассмотрена и как «принадлежность» конкретного текста/высказывания, порожденного конкретной ситуацией. В таком понимании тема как бы дается человеку

вы как для проявления своей активности, так и для ее ограничения (см.: Коул М., 1995, с. 5 — 20).

¹ Пресуппозиция определяется как построение человеком своего речевого поведения в соответствии с ожиданиями партнера по общению.

в процессе понимания/порождения текста в виде замысла, обусловленного ситуацией. Следовательно, она (тема) соответствует конкретному ракурсу освещения определенного отрезка объективной деятельности. Именно в этом просматривается естественная для реального общения взаимосвязь темы, ситуации и текста.

Темы могут быть ориентированы на культуру страны изучаемого языка, адаптированы относительно культуры страны изучаемого языка и не ориентированы на конкретную национальную культуру, т. е. они могут быть интернациональными. В первом случае речь идет о тематике, которая в полной мере отражает исходную культуру носителя изучаемого языка и, следовательно, объективную картину мира носителя изучаемого языка (например, тема «Немецкая/английская/ ... семья»). Во втором — о тематике, раскрывающей затекстовую социокультурную реальность за счет ярко выраженных страноведческих аспектов (например, темы: «Путешествие по стране изучаемого языка» или «Достопримечательности столицы» и др.). Что касается интернациональных тем, то они отражают интегративную область социокультурных знаний, которая базируется на универсальных онтологических структурных признаках культуры (например, время, пространство, мышление, язык и др.) и восходит к функциональной общности культур.

Тематический компонент содержания обучения иностранным языкам организован, как правило, по принципу спирали (концентрически). Это значит, что на каждой последующей ступени изучения языка тематика повторяется на новом уровне, усложняясь за счет подключения проблем, актуальных для каждого возрастного контингента учащихся.

Следующий компонент содержания обучения иностранным языкам — тексты, которые представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых/ понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения. Наряду с тематикой тексты служат основой для практического овладения иностранным языком. Будучи основным звеном акта коммуникации, тексты выполняют

ряд Функций, к числу которых относятся коммуникативная, прагматическая, когнитивная и эпистемическая функции.

Коммуникативная функция проявляется через свойство текста быть важнейшим средством человеческого общения, информационного взаимодействия партнеров по общению. Прагматическую функцию текст выполняет за счет того, что он оказывает социопсихологическое воздействие на общающихся в процессе их взаимодействия. Когнитивная, или познавательная, функция текста обусловлена его свойством являться средством формирования и выражения суждений/умозаключений о мире в концептуальной системе личности. Это значит, что в тексте отражаются и обобщаются новые знания о мире. Эпистемическая функция проявляется в свойстве текста отражать окружающую членов конкретного лингвосоциума действительность и их самих. В этом смысле текст выступает в качестве определенной формы существования общественно-исторического опыта, хранения знаний.

Таким образом, текст есть продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня. Информация и структурно-содержательные особенности текста определяются темой общения в рамках конкретной сферы функционирования языка, культуры и речевой ситуации.

В связи с направленностью учебного процесса по иностранным языкам на ситуации межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает такая характеристика текста, как аутентичность¹. Реальная коммуникация отличается множеством типов текстов (табл.6).

Представленные выше типы и виды текстов соотносятся с тематикой и коммуникативными задачами, решаемыми в различных ситуациях общения (табл. 7).

Социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компо-

¹ Под аутентичными текстами понимаются тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» (Халеева И. И., 1989, с. 193).

нент содержания обучения иностранным языкам знакомит учащихся с различными аспектами жизни их зарубежных сверстников, современностью и историей страны изучаемого языка, углубляя и дифференцируя представления школьников о действительности. Этот компонент содержания составляет страноведческие и лингвострановедческие знания, о которых мы уже говорили выше. К первым относятся так называемые энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка, а именно: повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.), условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (между полами, в семье и др.), основных ценностей, убеждений и мнений, язык телодвижений и др. Во вторую группу входит знание учащимся фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Чем больше

Таблица 6

Типы текстов

Тексты			Фильм
худож.	негласно-повседневное-общее	публицист.	
Песни. Сценарии. Сказки. Рассказы. Новеллы. Комиксы. Картинки. Литературные произведения. Отрывки. Загадки. Стихи. Фотографии. Сценарии. Отрывки из повестей. Басни. Пьесы.	Телепередачи. Репортажи. Этнографическое. Личное. Телепередачи. Краткие сообщения. Факсы. Рекламные сообщения. Метеорологические. Расписания. Входные билеты. Статьи. Энциклопедии. Таблицы. Литературные. Плакаты. Каталоги. Гороскопы. Инструкции. Программы. Лептоспироз. Заявления.	Краткие сообщения. Заметки. TV-программы. Научные. Газетные. Журнальные. Интервью.	Мультфильмы. Художественные. Документальные. Фильмы.

Таблица

Примеры взаимосвязей типов текстов с тематикой и коммуникативными задачами

Тема	Тип текста	Коммуника-
Путешест- вие. Город.	Карта: гео- графическая,	Найти на карте.... Наме-

понятий использует учащийся и чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой он владеет и манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его

131

опыте картина мира, тем больше у него семантических и смысловых опор для обозначения и оперирования средствами иностранного языка. При этом необходимо иметь в виду, что социокультурный компонент не предполагает исключительное сообщение фактических знаний по истории, литературе, географии и др., т.е. знаний, которые являются значимыми для туриста. Знание фактов имеет смысл лишь в той степени, в какой оно является основой для развития межкультурной компетенции учащегося. Технология усвоения этих знаний должна научить учащихся понимать феномены иной культуры в их сопоставлении с собственной, исходной культурой. Именно этот аспект обучения призван развить их любознательность, интерес и способность к наблюдению за иным способом мировидения и мироощущения, способность к рефлексии имеющегося и приобретаемого культурного опыта. Экстралингвистическая страноведческая информация (знания) в значительной мере определяется межпредметными связями, фокусирующими культуроведческие сведения из разных областей жизни, науки, литературы, искусства. Задача учителя состоит не только в том, чтобы развивать у учащихся ценностное отношение к языку как культурному феномену, но и стимулировать восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей в ходе осмысления феноменов иного миропонимания.

И наконец, последний (не по степени важности) компонент содержания обучения иностранным языкам, составляющий его предметную сущность. Это языковые средства общения (слова, грамматические явления и др.), образующие так называемые языковые знания. К последним можно отнести: знание основ изучаемого языка как системы; правила, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленное высказывание; понятия, значение которых выражается по-разному в разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в сознании человека окружающий мир, а также нравственные и этические категории и др. Речь идет прежде всего о понятиях, которые отсутствуют в родном языке учащихся (например, понятие артикля или разветвленной системы времени) и которые подлежат формированию в их сознании.

Как отмечалось выше, основная цель обучения иностранным языкам — формирование способности к межкультурной коммуникации — исключает примат в учебном процессе грамматической прогрессии, подавлявшей до недавнего времени все другие аспекты изучения иностранного языка, в ущерб удовлетворению коммуникативных потребностей учащихся. Овладение ими языковым материалом не является самоцелью. Более того, чтобы приблизиться к новой культуре, к иному мировоззрению и мироощущению, недостаточно усвоения только плана выражения языковых явлений (формы слова). Необходимо усвоение и плана содержания — но-

132

вой системы понятий, т.е. концептуальной картины мира, лежащей в их основе. Именно поэтому при работе над языковым материалом, и прежде всего его лексическим пластом, большую роль играет национально-маркированная безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Языковые средства любого языка, равно как и тексты — речевые произведения, чрезвычайно разнообразны. Совершенно очевидно, что ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов, отводимом на изучение иностранного языка, овладеть всем этим богатством не представляется

возможным. Сделать это и в родном языке вряд ли возможно. Необходим отбор содержания обучения иностранным языкам, включая компоненты, отражающие его как предметный, так и процессуальный аспект. Даже при самых благоприятных условиях задачей обучения становится овладение лишь небольшой частью языковых и речевых средств изучаемого неродного языка.

1.2. Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам

Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам включает в себя прежде всего речевые навыки и речевые умения. По своему характеру и составу они весьма разноплановы.

К речевым навыкам, входящим в качестве элементов в состав речевых умений, относятся навыки употребления лексики (лексический навык), грамматики (грамматический навык), навыки техники письма (орфографический навык), а также произносительные навыки. Речевые навыки есть собственно речевые операции, отличающиеся такими параметрами, как бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость (см.: Леонтьев А.А., 1999, с 221). Таким образом, речевые навыки по своей природе суть стереотипные, механические образования, т.е. они являются автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной форме.

Сформировать речевой навык — значит обеспечить учащемуся возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания и понимать высказывания других людей, в том числе носителей изучаемого языка. Так, например, произносительный навык призван обеспечить учащимся способность:

- а) различать и воспроизводить фонемы и интонемы изучаемого языка;
- б) воспринимать и соединять последовательности незнакомых звуков;
- в) разделять поток звуков на значимые структурные едини-

цы, состоящие из фонологических элементов;

133

г) понимать и владеть процессами звукового восприятия изучаемого языка.

В свою очередь, среди лексических навыков (например, навыков использования двуязычных словарей, навыков различения компонентного состава лексической единицы и др.) особое значение имеют навыки:

а) распознавания и корректного социокультурного употребления в собственной речи страноведчески маркированных лексических единиц;

б) их перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный;

в) лингвострановедческого комментирования социокультурного содержания языковых реалий в иностранном языке (см.: Сафонова В. В., 1993).

Лексические, грамматические, произносительные и орфографические навыки являются непременным условием формирования умений речевой деятельности, т.е. умений говорить, слушать, читать, писать на изучаемом языке. Данные навыки выступают по отношению к речевым умениям такими же необходимыми условиями, как сохранение слов или грамматических явлений в памяти учащегося. Использование речевых навыков, для того чтобы самостоятельно и с учетом целей и ситуации общения выражать свои мысли, намерения, переживания и адекватного понимания мыслей других людей — носителей изучаемого языка, является показателем сформированности речевых умений. «Владеть таким умением — значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» (Леонтьев А. А., 1999, с. 222).

Поскольку условия общения никогда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения, речевые умения, т.е. умения использовать изучаемый язык как средство общения в различных сферах и ситуациях,

носят творческий характер. Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения. Эти умения различаются по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) и представляют собой:

а) умения говорить на иностранном языке — осуществлять монологические высказывания и принимать участие в диалогическом общении адекватно целям, задачам, условиям общения и коммуникативным портретам партнеров по общению;

б) умения целенаправленно понимать информацию как при непосредственном общении с собеседником/-ами, так и при опосредованном общении (радио, телевидение и др.);

134

в) умения письменно передавать информацию адекватно целями задачам общения, коммуникативному портрету адресата, правильно оформляя письменное сообщение в зависимости от его формы (письмо, реферат и т.д.);

г) умения понимать информацию при чтении адекватно целям общения (полное, точное, глубокое понимание, ознакомление с содержанием, просмотр текста и т.д.).

Названные речевые умения не могут быть включены в состав содержания обучения учебному предмету, поскольку они, как было показано ранее, составляют содержание прагматического аспекта целей обучения иностранным языкам (см., например: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 54). Данные умения дифференцируются применительно к разным образовательным учреждениям и этапам в программах по иностранным языкам. Все другие умения должны рассматриваться как составляющие содержания обучения иностранному языку. К таким умениям относятся, например, так называемые учебные умения:

1) умения, связанные с интеллектуальными процессами:

. наблюдать за тем или иным языковым явлением в изучаемом языке, сравнивать и сопоставлять языковое явление в иностранном языке и в род-

НОМ;

- осуществлять поиск и выделять необходимую/значимую/ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- предвосхищать информацию, обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное/прочитанное;

- фиксировать основное содержание сообщений;

- формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения;

- составлять план, тезисы;

- подготавливать и делать развернутые сообщения типа доклада;

2) умения, связанные с организацией учебной деятельности:

- работать в разных режимах — индивидуально, в паре, в группе;

- пользоваться справочными материалами;

- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать эти действия;

- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к Учителю, товарищам и др.;

3) компенсационные (стратегические) умения. Данные умения проявляются в том случае, если учащийся желает передать на неродном для него языке то или иное речевое сообщение или понять устное/письменное речевое высказывание, но его ограниченные языковые возможности, знания и умения не позволяют ему сделать это

135

успешно. Осознание учащимся ограниченности своих возможностей заставляет его, например, обращаться за помощью к своему партнеру по общению или к справочным материалам (см. главы V-VIII).

Названные речевые умения, также как и языковые и страноведческие знания, подлежат тщательному отбору применительно к условиям обучения

иностранному языку в том или ином типе и виде образовательного учреждения.

1.3. Отбор содержания обучения иностранным языкам

Содержание обучения иностранным языкам не является постоянным. Оно изменяется в соответствии с целями обучения иностранным языкам на конкретном этапе исторического развития системы образования. При этом языковые знания (прежде всего лексический и грамматический материал) подразделяются на две группы в зависимости от того, предназначены ли они для активного употребления в собственных высказываниях (продуктивные) или только для узнавания в текстах (рецептивные). Поскольку для понимания информации в тексте со слуха и при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний усваивается учащимся рецептивно, а часть его — продуктивно. Практически содержание обучения иностранному языку при любых целевых установках включает лишь небольшую часть языковых средств данного языка. Это и делает актуальной проблему отбора содержания обучения иностранным языкам.

При отборе содержания обучения иностранным языкам следует учитывать специфику разных типов школ/ классов, точнее, условия обучения. Это положение касается прежде всего объема осваиваемого языкового материала. Так, например, в школах с углубленным изучением иностранного языка объем усваиваемой лексики и грамматического материала будет полнее и шире, нежели в обычной общеобразовательной школе.

При решении вопроса об отборе содержания обучения не менее важным является также определение приоритетов тех или иных видов формируемой деятельности и, следовательно, соответствующих речевых умений и навыков. Например, для изучающих язык в туристических целях актуальным является овладение основами устной иноязычной речи, в то время как для общеобразовательной школы выдвигаются как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные (говорение, письмо) задачи. Это, в свою очередь, должно

создать надежную основу для дальнейшего профессионального совершенствования уровня владения языком.

Высказанный выше подход к отбору содержания касается также и других его компонентов. В частности, нельзя обучать учащихся

136

общеобразовательных школ и гимназий, школ гуманитарного и технического профиля на одних и тех же текстах и ситуациях общения. На уровне отбора сфер и ситуаций общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере (не следует путать с игрой как методическим приемом, который может быть использован в работе с любым возрастным контингентом обучаемых). На старшем этапе, получающем все более ярко выраженную профессионально ориентированную направленность, предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения (безусловно, в ограниченных пределах). На этом этапе для учащихся, в период становления их профессиональных интересов, иностранный язык должен стать надежным средством удовлетворения познавательных интересов. Поэтому в старших классах оправдано расширение и углубление тематики за счет страноведческого, общегуманитарного или естественно-научного материала, ориентированного на будущую специальность учащихся. Необходимо также предусмотреть знакомство с элементами профориентации и переподготовки в стране изучаемого языка (например, в рамках темы/ проблемы «Устройство на работу»), ознакомление с особенностями выбранной профессии и роли изучаемого языка в овладении профессиональным мастерством. Таким образом, в самом содержании обучения необходимо закладывать механизмы, раскрывающие возможность практического использования изучаемого языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых.

Отбор содержания обучения иностранным языкам в целом и его отдельных компонентов традиционно проводится в отечественной методике с уче-

том следующих двух принципов: 1) необходимости и достаточности содержания для реализации целей обучения учебному предмету; 2) доступности содержания в целом и его частей для усвоения (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 55). Остановимся на этих принципах подробнее.

Первый принцип означает, что содержание обучения должно охватывать те его компоненты, которые важны для выполнения поставленной цели. Если в современной школе речь идет о развитии у учащихся способности к межкультурной коммуникации, то в содержание обучения следует помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, включать также эмоциональную деятельность, вызванную предметом и процессом его усвоения. Поскольку применительно к нашему предмету, впрочем, как и к любому другому, эта эмоциональная деятельность связана прежде всего с положительным отношением субъектов учебного процесса к содержанию обучения и к объекту и процессу его (содержания) усвоения, учебный материал и используемая на уроке информация любого характера должны

137

о©

Таблица [Взаимосвязь компонентов содержания обучения письменной речи на иностранном языке](#)

Зада-	Текст и его	Речевые уме-	Компенса-	Учебные
Опи- сывать различные факты, яв- ления, со- бытия и свои впе-	Личное письмо разверну- того и политема- тического харак- тера, содержащее описание и оцен- ку событий, яв-	Умение опи- сать события, фак- ты, явления; уме- ние сооб- щить/запросить информацию раз- вернутого плана;	Умение об- ращаться к спра- вочной литера- туре; умение пе- рефразировать; умение связы- вать свой опыт с	Умение р- ботать со спра- вочной лите- турой; умен- ие логично и посл- довательно стр- ить свое выс-

Де- лать учеб- ные записи	Ключевые слова, выраже- ния, предложе- ния, смысловые	Умение писать развернутый план устного сообщения; умение фиксиро-	Опора на письменный текст с целью фиксации необ-	Умение д лать учебные писи; умен кратко фиксир
---------------------------------	--	--	---	---

прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к иностранному языку в частности. Эмоционально-оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении учащимися всеми другими составляющими этого содержания. Так, например, формирование позитивных ценностных ориентации по отношению к иностранному языку и к деятельности, связанной с его усвоением, позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений решать и другие задачи: воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка и др.

Второй принцип означает учет реальных возможностей учащихся для усвоения отобранного содержания обучения. В связи с этим в методике ставится вопрос об отборе «минимума языкового, страноведческого и речевого материала», т.е. минимальный объем содержания обучения, необходимого и достаточного для реализации поставленных целей в конкретных условиях преподавания и изучения языка.

Необходимость минимизации содержания обучения обусловлена тем, что формирование способности к межкультурной коммуникации требует достаточно большого времени. Поэтому превышение минимально допустимого содержания обучения без учета реального учебного времени, отводимого на его изучение в школе, может привести к непоправимым отрицательным результатам: потере со стороны учащихся интереса к изучению языка, утрате уверенности в успешном овладении изучаемым языком и др.

Процедура отбора содержания обучения иностранным языкам представляет собой многоступенчатый процесс. Несмотря на то что все компоненты

содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом (табл. 8), при их отборе прослеживается определенная последовательность.

Предметный аспект содержания обучения является первичным при его отборе. Особую роль играет тематика, позволяющая определять в рамках определенных сфер и ситуаций общения характер языкового материала, жанровые и стилистические особенности текстов. Ведущим компонентом при отборе языкового материала является словарь.

§ 2. Принципы обучения иностранным языкам

Термин «принцип» происходит от латинского слова *principium* — «основа», «первоначало». Отсюда принцип обучения — это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. В отечественной

139

теории обучения особо подчеркивается, что описание принципов есть ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине. Этим объясняется тот факт, что проблема принципов обучения иностранным языкам традиционно находится в центре внимания отечественных ученых и учителей-практиков.

В большинстве случаев методисты пытаются установить определенную иерархию основных принципов обучения иностранным языкам. При этом они справедливо исходят из того, что, с одной стороны, «иностраный язык» как учебная дисциплина является одним из учебных предметов в системе образования и, следовательно, «подчиняется» законам, провозглашенным общей дидактикой, а с другой — у методики обучения иностранным языкам есть своя методологическая основа, которая имеет собственные закономерности. Поэтому общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранным языкам на общедидактические и методические (М. В. Ляховицкий, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и др.). Правда, не исключен и так называемый «комбинированный» (в

терминах В. В. Сафоновой) подход, включающий отдельные принципы как общедидактического, так и методического плана в одну группу.

К сожалению, в учебном процессе по иностранному языку провозглашаемые теорией обучения принципы нередко нарушаются. В первую очередь это касается так называемых общедидактических принципов (сознательности, воспитывающего характера обучения, прочности и др.). Действительно, целые десятилетия в методике официально признан принцип сознательности, но на практике обнаруживается, что ученики вместо сознательного усвоения учебного материала зазубривают подготовленные ими тексты, диалоги и др. Реализация принципа активности сводится нередко к тому, что ученик активен только в том случае, если его спрашивает учитель. Эти и многие другие примеры, которые можно было бы еще привести, свидетельствуют о том, что выдвигаемые в методике принципы для учителя, как правило, играют роль лишь некоторых субъективных ориентиров при отборе и организации содержания обучения. Избежать этого позволит приближение процесса обучения иностранным языкам по своим основным параметрам к процессу овладения учащимся языком в естественной языковой ситуации (т. е. сделать его в полном смысле коммуникативным). Для этого необходимо «...создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межчеловеческими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» (Риверс В., 1992, с. 99). При проектировании и реализации обучения иностранным языкам важно учитывать логические взаимосвязи: 1) предмета усвоения (в нашем случае — это язык, речевая деятельность и культура страны изучаемого языка); 2) закономерностей, согласно кото-

140

рым строится процесс усвоения этого предмета; 3) уровня индивидуально-психологического развития учащихся (см.: Lompscher J., 1995, S. 46).

Разрабатываемые принципы обучения иностранным языкам призваны моделировать современный процесс обучения иностранным языкам как открытый процесс, исключая директивность со стороны учителя и непри-

ятие содержания обучения со стороны ученика. Открытый характер процесса обучения означает, что он должен иметь ярко выраженную личностно ориентированную направленность, связанную с тем, что в центре этого процесса должна находиться языковая би/поликультурная личность учащегося. Последнее положение является значимым для осмысления сущности основных закономерностей (принципов) построения современного процесса обучения иностранным языкам, к описанию которых мы и приступим.

2.1. Общедидактические принципы обучения иностранным языкам

Одним из важных общедидактических принципов обучения иностранным языкам является принцип личностно ориентированной направленности обучения. Данный принцип в определенном смысле связан как с принципом воспитывающего и развивающего обучения предмету, так и с принципом индивидуализации обучения, выдвигаемыми рядом методистов. Традиционно воспитывающий и развивающий характер обучения предмету увязывается со специфическим вкладом учебного предмета «иностраный язык» в общее образование и развитие учащихся. Это проявляется в том, что учащийся в процессе усвоения иностранного языка «осознает» свое мышление: углубленно понимает способы оформления мысли и познает функционирование языка как средства общения. При этом совершенствуется культура его речевого поведения (см.: Миролу-бов А. А., 1998, с. 41, 42). Однако в настоящее время следует говорить о принципиальной новизне рассматриваемого принципа. Эта новизна обусловлена по меньшей мере тремя обстоятельствами.

Во-первых, как отмечалось выше, реальная коммуникация включает действительные знания, мнения и желания человека, а также так называемые социальные условия — такие, как авторитет, власть, ролевые отношения и отношения вежливости. Данные параметры являются когнитивно обусловленными, т.е. они «...релевантны лишь постольку, поскольку участники коммуникации знают эти правила, способны использовать их и могут связать свои интерпретации того, что происходит в коммуникации, с этими "социальными" характеристиками контекста» (Дейк ван Т. А., 1989, с. 14).

Во-вторых, развивающий (когнитивный) аспект современного обучения иностранным языкам связан со взаимосвязанным ком-

141

муникативным и социокультурным становлением личности обучающегося.

И в-третьих, ученик понимается как интеллектуальный (мыслящий) и автономно (самостоятельно) действующий индивид, его речевая деятельность находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта (в том числе и в родном языке), а также личного индивидуального опыта в усвоении языка/культуры и общении на изучаемом языке. Таким образом, современное содержание указанного выше принципа заключается в развитии у учащихся наряду с коммуникативной компетенцией эмпатических способностей, а также в расширении их индивидуальной картины мира за счет приобщения к элементам чужой культуры и сопоставления этих элементов с собственной лингвокультурой.

Именно поэтому личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам, как справедливо отмечает А. А. Леонтьев, призвана:

1) способствовать усвоению учащимся социального опыта, т.е. знаний, навыков и умений, которые необходимы для нормальной жизнедеятельности в обществе, конкретном социуме (и не только в перспективе, но и на каждом этапе его актуального развития);

2) стимулировать способность школьника к свободному и творческому мышлению;

3) формировать у школьника мировоззрение, создавать целостную картину мира во всем его многообразии;

4) развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться, в том числе самостоятельно усваивать новую лингвокультуру;

5) формировать в ученике систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексивность, систем-

ные знания как средство контроля сформированности картины мира и др. (см.: Leontjew A.A., 1995, S. 25, 26).

Личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам, отвечающая основным положениям теории усвоения иностранного языка в учебных условиях, коренным образом меняет представление о сущности обучения предмету, о его основных характеристиках. В основе такого обучения лежит равновесное и равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимная обусловленность и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса. Это достаточно убедительно показано Дж. Ломпшером, который выдвигает идею о существовании двух образовательных парадигм:

1) обучении как «передаче знаний, навыков и умений»;

2) обучении, нацеленном на «свободное раскрытие личности» (см.: Lompscher J., 1995, S. 43, 44).

Личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам коррелирует с обучением, рассматриваемым в

142

контексте второй образовательной парадигмы. Ее принятие в принципиальном плане меняет систему отношений учителя и учащихся. Естественный авторитет учителя, проистекающий из его предметной компетенции и профессионального мастерства, не имеет ничего общего с авторитарностью. Отношения «учитель — ученик» строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели. Учитель и ученик выступают как равноправные субъекты. Это значит, что конкретный учебный процесс носит «открытый» характер и ориентируется их общими усилиями и взаимодействием так, чтобы по возможности учитывались цели, мотивы, интересы, предпочтительная стратегия в обучении каждого ученика и учебной группы в целом, а также индивидуальность и стиль профессиональной деятельности учителя. Школьники активно участвуют в выборе, организации и конструировании

содержания конкретного урока; учитель выступает в роли консультанта, помощника, участника игр и занятий. Поскольку авторитарный стиль общения оказывает отрицательное влияние на социальное поведение ученика и не способствует построению «открытого» обучения, равно как и усвоению изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации, современный учебный процесс по иностранным языкам, понимаемый как особым образом организованное общение его субъектов с целью формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала. Исходным является ученик как субъект учебно-воспитательного процесса и как субъект межкультурного общения, его индивидуальная картина мира, его потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития.

Отсюда содержание и технология обучения иностранным языкам должны соответствовать актуальным интересам и потребностям учащегося, его возрастным особенностям и стимулировать его речемыслительную, познавательную и творческую активность. Каждый ученик в учебной группе есть индивидуальность. Каждый имеет свою особенную структуру способностей, свои предпочтения в выборе тех или иных тем, проблем, видов деятельности. Учитель, опираясь на индивидуальные программы развития ученика, обеспечивает ему успешное продвижение в овладении не-, родным языком. В то же время, поскольку обучение иностранным языкам есть совокупность равнозначимых процессов — обучающей деятельности учителя и деятельности ученика по усвоению языка — каждый учащийся должен осознавать, что качественный результат его работы над языком определяется в первую очередь его собственными усилиями и устремлениями. Вместе с учителем он несет равную ответственность за успешность и качество учебного процесса.

143

Под влиянием учителя, используемых им учебных материалов и форм взаимодействия развиваются партнерские, «диалогические» отношения не только между учителем и учащимися, но и между учащимися. Возникает и

поддерживается положительная групповая динамика. Не конкуренция, а кооперация определяет атмосферу в учебной группе. Парные и групповые виды работы, задания, предполагающие движение, смену партнеров, совместные творческие задания и проекты, дают учащимся опыт координации действий в решении общих задач и радость сотрудничества. Фронтальная работа, предполагающая явное доминирование учителя, сводится к минимуму.

Учебный процесс должен быть гармонично ориентирован на каждого ученика, учебную группу в целом и на учителя. Если учащиеся допускают ошибки в устных и письменных высказываниях, то учитель использует лично ориентированную технологию исправления этих ошибок, в основе которой лежат поддержка и помощь ученику со стороны учителя.

Таким образом, основное содержание принципа лично ориентированной направленности обучения иностранным языкам заключается в последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров.

Вторым общедидактическим принципом, который имеет особенно важное значение в организации современного учебного предмета, является принцип сознательности. Содержание данного принципа, получившего свое обоснование в рамках сознательно-сопоставительного метода (см.: Миролубов А. А., 1998), состоит в том, что учащиеся осознают осваиваемые действия и операции с языковым материалом (прежде всего грамматическим). Иными словами, навыки и умения владения языковым материалом формируются на сознательной основе.

Совершенно очевидно, что рассматриваемый принцип имеет большое значение и для современного обучения иностранным языкам. Данное утверждение базируется на том, что глубинную основу взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся составляют умение сознательно пользоваться изучаемым языком как средством общения и самовыражения и знание важнейших подсистем изучаемого язы-

ка.

Овладение языковыми средствами служит тому, чтобы ученик мог осознанно управлять процессом выбора соответствующих средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка. В то же время и принцип сознательности получает новое звучание в контексте сформулированных выше закономерностей овладения иностранным языком в учебных условиях. Новизну это-

144

го принципа составляет следующее положение: обучение иностранным языкам должно строиться как когнитивный процесс.

Когнитивность, по справедливому замечанию А. А. Леонтьева, связана с тем, что ученик не просто овладевает системой языка и языком как средством коммуникации. Поскольку, как уже отмечалось, язык сам по себе не выражает никаких смыслов, существующих независимо от концептуальных систем, усвоение языка есть не только и не столько обретение средства кодирования концептов, сколько формирование картины мира учащегося. Данная картина мира состоит как из вербальных, так и из предметных значений. Отсюда очевидно, что учебный предмет «иностраннй язык» не должен преподаваться как «формальная система». Обучать языку — значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащегося. Школьник должен научиться соотносить свое и чужое, осознавать, что объединяет его культуру и культуру страны изучаемого языка, а что является отличным и почему. Именно этот тезис органично увязывает такие понятия, как «когнитивность» и «эмпатия», что позволяет говорить о когнитивной эмтии и о необходимости ее развития у учащихся в учебных условиях

Как производное от рассматриваемого принципа можно считать, на наш взгляд, положение о комплексном подходе к мотивации обучающихся (Р. К. Миньяр-Белоручев, В. В. Сазонова). Комплексный подход к мотивации направлен на формирование у школьников:

- 1) чуткости и интереса к феноменам своей ментальности и чужой культуры;
- 2) умения воспринимать и понимать эти феномены, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и общность;
- 3) умения ориентироваться в феноменах иного образа жизни, иного образа сознания и системы чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог;
- 4) умения критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира.

Развитие этих качеств и умений осуществляется в процессе:

- 1) ознакомления учащихся с образом и условиями жизни в стране изучаемого языка;
- 2) овладения ими принятым в этих странах этикетом вербального и невербального поведения;
- 3) усвоения учащимися знаний повседневной культуры и культуры проведения праздников;
- 4) знакомства с детской, подростковой и молодежной субкультурами;
- 5) критического осмысления социальных проблем и тенденций;
- 6) эмоционального соприкосновения интеллектуальной работы с образцами высокой культуры.

145

В процессе обучения следует избегать одностороннего изображения действительности: например, исключительно из перспективы страны изучаемого языка или же из привычной перспективы родной культуры. Наоборот, «многоголосие» содержания обучения, представленность в нем различных взглядов, точек зрения и мнений, оставляя при этом свободу выбора за учащимися, развивают их способность к самостоятельному мышлению, интерес и уважение к родному языку и культуре. Следует также иметь в виду, что проникновение обучающегося в чужой мир есть сложный и многофакторный процесс, которому сопутствует период формирования внутреннего пережи-

вания социокультурных образов.

Третий дидактический принцип, на котором необходимо остановиться, звучит следующим образом: обучение иностранным языкам, направленное на становление у учащихся способности к межкультурному общению, должно строиться как творческий процесс.

Процесс овладения иностранным языком есть творческий процесс, а не процесс механической выработки речевых навыков, не «запрограммированное поведение». Поэтому изучение неродного языка есть деятельность, выходящая за пределы узко понимаемой учебной деятельности. В зависимости от возраста, учебного материала и других факторов обучение организуется как игра, написание или инсценировка сказки, разработка проекта, решение проблемной задачи, дискуссия и др. В любом случае деятельность, в которую вовлекаются учащиеся на уроке, носит неформальный, мотивированный характер, она в равной степени обращается к когнитивной, интеллектуальной и эмоциональной сферам их личности, предоставляя тем самым каждому ученику большие возможности для индивидуального самовыражения.

Творческий характер процесса обучения иностранным языкам проявляется в том, что обучающийся, решая те или иные коммуникативные задачи, реализует собственные намерения, т.е. действует от своего лица. Учащиеся должны иметь возможность для самостоятельного переноса усваиваемых/усвоенных ранее знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Только в этом случае будет развиваться креативная компетенция, являющаяся показателем коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне. При этом в учебном процессе должна создаваться такая ситуация, в которой употребление школьниками неродного языка является естественным и свободным — таким, каким оно выступает в родном языке. Совершенно очевидно, что в этой ситуации от них ожидается умение сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании.

В связи с этим важно, чтобы система обучения эмансипировала ученика,

освобождала его от каких-либо манипуляций им со стороны учителя. В учебном процессе по иностранным языкам существу-

146

ют по меньшей мере две возможности заинтересовать и активизировать учащегося. Первая возможность связана с построением предлагаемых обстоятельств, чтобы ученик реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе. Во втором случае речь идет о ситуациях, в которых ученик осуществляет перевоплощение в лицо (*simulation*), действующее в этих обстоятельствах. Иными словами, во втором случае речь идет о приемах, симулирующих ситуации реального речевого общения. Однако совершенно очевидно, что первая возможность должна занимать в современном учебном процессе все более существенное место, постепенно вытесняя другие возможности заинтересовать ученика.

Изучение иностранного языка связано не только с овладением учащимися новым для них средством кодирования/декодирования мыслей. Этот процесс призван стимулировать способность школьника к свободному творческому мышлению, формировать его картину мира, способствовать его саморазвитию и саморефлексии. Поэтому содержание обучения подлежит не механическому усвоению, а интеллектуальной и творческой переработке. Создавая свои иллюстрации к тем или иным ситуациям, сочиняя сценки, стихи, сказки и истории, записывая на магнитофон радиопьесы, разрабатывая проекты, оформляя коллажи, внося свои предложения по тематике и форме проведения уроков и т.д., учащиеся модифицируют, обогащают предложенное учителем или учебником содержание. Таким образом, они становятся подлинными соавторами учебного процесса, давая выход своей познавательной активности, осуществляя поиск необходимой информации о стране изучаемого языка, ее традициях и истории, творчески, в соответствии с определенной задачей, перерабатывая эту информацию.

Четвертый дидактический принцип связан с деятельностным характером обучения вообще и иностранным языкам в частности. Его содержание сво-

дится к следующему: обучение иностранным языкам, нацеленное на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося.

В основу данного принципа положены идеи теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.), согласно которой деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. В ходе данного взаимодействия человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои реальные потребности. Следовательно, сформулированный выше принцип соотносится в определенном смысле с принятым в отечественной дидактике и методике принципом активности. Однако и в этом случае необходимо иметь в виду следующее. С позиции основных положений теории деятельности обучение представляет

147

собой необходимое условие, важный компонент и результат деятельности, когда в ходе приобретения учащимся индивидуального опыта, развития процессов памяти и мыслительных операций, приобретения знаний и умений, их воспроизведения и продукции меняются его отношения с окружающей действительностью. Таким образом, реализовать подлинно деятельностный подход к обучению иностранным языкам можно при условии, если оно будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания предмета, а с точки зрения специфики процессов усвоения учащимися иностранного языка. Учащиеся должны проявлять собственную внутреннюю активность в изучении предмета. Данная активность и саморазвитие учащихся в ходе проявления своей активности являются важными предпосылками мотивации к овладению языком и культурой его носителей.

В соответствии с теорией деятельности Дж. Ломпшер справедливо предлагает выделять из всего многообразия возникающих в обучении процессов две основные формы: обучение, организуемое с помощью деятельности, и

обучение, организуемое как деятельность (см.: Lompscher J., 1995, S. 41). В первом случае речь идет о включении в учебный процесс различных видов деятельности: игры, прикладных видов деятельности и др. Во втором — само обучение рассматривается как деятельность. Оба подхода широко используются при обучении иностранным языкам. Если говорить о различных, типичных для учащихся конкретного возраста видах деятельности, то, как известно, их интенсивное внедрение в отечественную практику обучения связано прежде всего с широким экспериментом по раннему обучению иностранным языкам, который проводился в конце 1980-х — начале 1990-х годов в России. Обучение как деятельность есть процесс, понимаемый как взаимодействие участвующих в нем субъектов.

Наблюдение за практикой работы школ показывает, что чаще всего в учебном процессе по иностранному языку реализуется первая форма обучения. При этом на уроке представлена, как правило, ставшая уже традиционной фронтальная работа, при которой учитель спрашивает/побуждает ученика к речевой деятельности, а ученик/-ки отвечает/-ют. Следовательно, речевую активность в данном случае проявляет учитель, а учащиеся активны только в том случае, если их спрашивают (см., например: Мильруд Р. П., 1995). Такое общение субъектов учебного процесса можно назвать односторонним (от учителя к ученику/учащимся). Чаще всего оно представляет модель обучения как «передачу знаний, навыков и умений». Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения иностранным языкам, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер. Осуществить это позволяет использование в работе учителя индивидуальных, группо-

148

вых и коллективных форм обучения, имеющих в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у учащегося умения самостоятельно осуществлять коммуникатив-

ную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности.

Модель многостороннего общения на уроке представляет обучение как «свободное раскрытие личностных возможностей» учителя и учащихся. Она, как отмечалось выше, существенным образом меняет позиции и функции субъектов учебного процесса. Более того, данная модель общения на уроке ориентирует обучение иностранным языкам не на развитие корректной речи (формируемой чаще всего на основе заданного образца), а на самостоятельное порождение и понимание учащимися высказывания в рамках аутентичной ситуации. При таком подходе речь должна идти об обучении адекватному выражению сложнейших мыслей и состояний применительно к целям, условиям и участникам общения, а не просто к речевому реагированию и речевому приспособлению к коммуникативной ситуации. Кроме этого, важным является создание условий, в которых: 1) речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности учащихся (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.); 2) последовательно реализуются межпредметные связи, расширяется «узкое пространство» общения в классной комнате за счет поиска возможностей аутентичного общения во внеурочное время; 3) каждый ученик, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность.

И наконец, последний дидактический принцип, на описании которого необходимо остановиться. Его основное содержание сводится к следующему: обучение иностранным языкам должно быть направлено на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком. Данный принцип обусловлен, как отмечалось выше, необходимостью актуализации такой стороны процесса обучения, как деятельность учащегося по усвоению иностранного языка. При этом важны не Дисциплина и прилежание, а проявление учеником собственной (умственной,

речевой, речемыслительной) активности, наличие радости и удовольствия от общения субъектов учебного процесса ДРУГ с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях. Основная задача учителя при реализации анализируемого принципа заключается в том, чтобы помочь каждому ученику осознать свой индивидуальный путь усвоения языка/овладения им.

Но, к сожалению, как показывает практика, в большинстве случаев учащийся выступает как сторонний наблюдатель, фиксиру-

149

ющий происходящее. Чтобы избежать этого, в процессе обучения иностранным языкам должны использоваться такие дидактико-методические технологии, «целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» (Якиманская И. С, 1994, с. 73).

Важным фактором успешности усвоения иностранного языка, как было показано выше, является автономность учащегося как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного обучения. Данное личностное качество связано с формированием у школьника готовности и привычки самостоятельно работать над языком и с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в том числе и в ходе обучения. Поэтому процесс обучения должен мотивировать каждого ученика к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанной оценке своего речевого опыта и в случае необходимости осознанной его коррекции. Этому способствуют такие технологии обучения, которые предоставляют учащимся возможность овладевать наиболее удобными и эффективными для каждого из них учебными стратегиями и использовать их как на уроке, так и при самостоятельной работе над языком. Однако творческие задания, проектная работа, ситуации, в которых ученику необходимо брать на себя ответственность за результаты и качество выполнения общего группового задания, создают благоприятный контекст для

формирования у учащегося способности к автономному обучению и общению на изучаемом языке.

2.2. Методические принципы обучения иностранным языкам

К методическим принципам, характеризующим современное обучение иностранным языкам и действующим независимо от изучаемого языка, относится прежде всего принцип коммуникативной направленности обучения. Его содержательная сущность может быть сведена к следующему: обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении.

Как известно, в методике обучения иностранным языкам основной смысл принципа коммуникативной направленности заключается в понимании того, что главным объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности, хотя и в ограниченных пределах (см.: Миролюбов А.А., 1998, с. 44). Подобная трактовка данного принципа отличает представителей многих методических систем. Это объясняется тем, что речь/речевая деятельность спра-

150

ведливо рассматривается в рамках этих систем в качестве объекта обучения.

Современная сущность обучения иностранным языкам, его целей, а также закономерностей овладения неродным языком как средством социального взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации диктует необходимость внести определенные коррективы в содержание рассматриваемого принципа. Эти коррективы обусловлены тем, что речь идет не только о развитии у школьника коммуникативной компетенции, делающей его способным осуществлять иноязычную «речевую деятельность в социально детерминированных ситуациях» (Гез Н. И., 1985), но и о формировании у него комплекса личностных качеств и умений, которые присущи

би/поликультурной языковой личности и которые могут и не иметь прямой связи исключительно с вербальными способностями учащегося. Поэтому с реализацией анализируемого принципа связана не только задача развития у обучающегося умения вести себя (вербально) как носитель изучаемого языка (в рамках требований, предъявляемых к конкретному этапу обучения и типу учебных заведений). Важным является также развитие способности и готовности осуществлять общение на изучаемом языке, а также развитие способности к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов (на разных уровнях).

Языковая личность, как отмечалось выше, представляет собой многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира. Отсюда обучение иностранным языкам должно создавать условия, обеспечивающие ученику возможность: а) свободно проявлять все мыслительные операции и действия; б) использовать языковые средства для реализации личных потребностей («действовать от собственного лица»); в) преодолевать так называемые языковые барьеры. Кроме этого, обучение иностранным языкам, имеющее коммуникативную направленность, должно стимулировать высокую личную мотивацию учащихся в общении на изучаемом языке и в изучении этого языка. Свободное использование языковых средств не означает совершенное (полное) усвоение этих средств. Не количество последних, а их качество позволяет человеку успешно осуществлять общение. Корректное владение иноязычной речевой деятельностью является одной из практических целей обучения. Однако данная цель не означает культ корректности любой ценой. Важно, что говорит/пишет тот или иной ученик, его мысль, мнение по поводу прочитанного/прослушанного/увиденного, оценка. Только в этом случае снимается про-

творечие между

151

ориентацией на высокий образовательный результат и ориентацией на увлекательность учебного процесса самого по себе и достигается их сбалансированность.

Второй методический принцип может быть сформулирован следующим образом: усвоение учащимся изучаемого языка как средства межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению. Данный принцип имеет много общего с принципом взаимосвязанного обучения устной речи, чтению и письму (см.: Миро-любовА.А., 1982) или принципом взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности с учетом их общности и различия (см.: Гез Н.И., 1992).

Общность принципов объясняют по меньшей мере два положения:

1)при параллельном обучении различным видам речевой деятельности происходит опора на все виды ощущений (зрительные, слуховые, речедвигательные и моторные) и каждый вид речевой деятельности выступает не только как цель обучения, но и как средство, способствующее формированию других видов речевой деятельности (это положительно сказывается на процессах усвоения учащимся содержания обучения иностранным языкам);

2)каждый из видов речевой деятельности обладает своими особенностями, своими специфическими механизмами, которые должны учитываться при отборе и организации содержания обучения. Однако если учесть, что современное обучение иностранным языкам организуется как коммуникативная деятельность, приближающаяся по своим основным параметрам к реальному межкультурному общению, то реализация данного принципа направлена не на формирование разрозненных умений «понимания на слух», «говорения», «чтения» и «письма», а на развитие интегрирующей их коммуникативной компетенции.

Основной смысл рассматриваемого принципа заключается в следующем.

Поскольку стратегической целью обучения иностранным языкам является развитие у учащихся способности к межкультурному общению, само общение выступает в качестве средства достижения этой цели и средства обучения языку и культуре его носителей. При этом необходимо иметь в виду, что в настоящее время общение трактуется как такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых), организуют совместную деятельность. Отсюда очевидно, что, во-первых, любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели, т. е. с того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется и с какой целью. Собственно говоря, общение есть совокупность/ система мотивированных и целенаправленных процессов (А. А. Леонтьев), позволяющих человеку социально взаимодействовать с

152

другими людьми. Следовательно, в обучении иностранным языкам необходимо создавать мотивы каждого речевого и неречевого действия учащихся как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Во-вторых, общение отличается не простой обмен информацией, направленный на достижение определенной цели, а активное взаимодействие участников этого процесса, цель которого чаще всего носит «неязыковой» характер. Язык в этом случае выступает в качестве средства осуществления этого взаимодействия. Поэтому важно, чтобы обучающиеся с самого начала учились общаться на изучаемом языке в естественной форме, присущей носителям этого языка, результатом чего должно быть овладение ими способами социального взаимодействия. Под последними понимаются «...те приемы и средства взаимодействия, с помощью которых непосредственно осуществляется преобразование сложных, проблемных, конфликтных отношений между людьми в ходе их изменения: вербальные и невербальные средства коммуникации, стратегии, техники достижения целей, выхода из конфликта, владение ролями, знание закономерностей человеческого поведения в целом и т. п., т.

е. то, что сегодня в отечественной литературе называют часто репертуаром социальных действий» (Вой-това С. А., 1997, с. 18). Следовательно, учащимся необходимо учить передавать различные значения, уметь заполнять паузы, прерывать или продолжать разговор, использовать разные способы направления беседы и др. Процесс активного взаимодействия людей должен отличаться их взаимовлиянием и взаимопониманием¹. Согласованная деятельность общающихся плюс взаимопонимание являются своеобразной формулой взаимодействия. Взаимопонимание представляет собой реальную возможность и способность получателя речи адекватно расшифровывать полученное сообщение, переводить воспринятую мысль в план собственного сознания без существенных потерь смысла, заложенного в нее отправителем речи. Известно, что процесс речевого общения не всегда характеризуется полнотой понимания и необходимым уровнем контактности. Взаимопониманию могут препятствовать социальные и психологические барьеры в сознании общающихся людей, а в межкультурных ситуациях общения — культурные барьеры (культурный шок). Первые обусловлены социальными ограничениями в освоении культуры, а также социальной дифференциацией. К психологическим факторам, влияющим на процесс взаимопонимания, можно отнести психологическую несовместимость партнеров по общению, стеснительность, недоверие к людям, необщительность и др. Культурные барьеры связаны с принадлежностью к разным, отличным

—Заметим, что взаимопонимание не следует отождествлять с процессами со-ласия, интеграции и т.п., оно является лишь предпосылкой для их осуществления.

153

друг от друга культурным традициям, привычкам, в том числе и на бытовом уровне. Таким образом, в процессе обучения, имеющем целью развитие у учащихся черт вторичной языковой личности, необходимо формировать у школьников умение не только строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка (корректно в языковом отношении), но и дости-

гать при этом взаимопонимания с ними/с чужой культурой. Для того чтобы индивид, выросший в одной лингвосоциокультуре, мог понимать особенности чужой культуры и относиться к проявлению чуждого при столкновении с реалиями иного социума терпимо и с пониманием, необходимо, чтобы учебный процесс не только был направлен на совершенствование коммуникативных умений обучающихся, но и «подключал» их к иной культуре.

Овладение отдельными подсистемами языка (лексикой, грамматикой, фонетикой), играя подчиненную роль, органично вписывается в процесс становления способности учащегося использовать изучаемый язык как средство межкультурного общения. При этом содержательный аспект речевого общения (что говорится, о чем сообщается в устном или письменном высказывании и т.д.) является приоритетным по отношению к языковому, что является, как отмечалось выше, одной из предпосылок успешности овладения иностранным языком.

Коммуникативность и системность, обучение языку в процессе живого спонтанного общения и усвоение системы языка не противоречат друг другу. Напротив, они составляют диалектическое единство в целостном учебном процессе. Поскольку речь идет о развитии у учащихся не только коммуникативной компетенции, но и способности к межкультурному взаимодействию, предлагаемые учащимся тексты и визуальная информация должны быть аутентичными. Языковой материал, подлежащий усвоению, должен обладать высокой коммуникативной ценностью, т. е. быть частотным и употребительным. При этом необходимо учитывать прогрессию в становлении речевых умений, обеспечивать повторяемость материала и предлагать адекватные средства и формы контроля успешности обучения.

И наконец, рассмотрим методический принцип — обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его (обучения) ориентации на родную лингвокультуру учащегося. Данный принцип имеет много общего с принципом ориентации на родной язык обучающегося, содержание которого сводится к тому, что «владение

родным языком учащимся следует использовать при обучении иностранному языку, поставив это владение на службу овладения неродным языком» (Миролюбов А. А., 1998, с. 46). Реализация данного принципа предполагает проведение предварительного сопоставительного анализа языковых явлений в родном и изучаемом языках. Данный анализ осуществляется с целью прогнозирования трудностей, с которыми могут

154

столкнуться учащиеся при овладении неродным для них языком и построения методики обучения (прежде всего овладения языковым материалом), призванной помочь и учителю, и учащимся преодолеть эти трудности. Кроме этого, важной является идея об опоре на имеющийся у учащегося опыт в родном языке и о переносе ряда умений из родного языка на процесс овладения иноязычными навыками и умениями.

В контексте современного понимания сущности обучения иностранным языкам как процесса формирования у обучающегося способности к межкультурному общению было бы несправедливо ограничивать содержание обучения лишь ориентацией на языковой опыт в родном языке. Правильно говорить также и об учете исходной лингвокультурной базы обучающегося. То, как человек воспринимает мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях на основе родного языка во всем многообразии его выразительных возможностей и значений. Более того, человек никогда не воспринимает ситуацию беспристрастно. Он описывает или оценивает события и явления иных культур через призму своих собственных культурных норм, через принятую им модель миропонимания. Так, например, ситуация «Ваш немецкий друг хочет приехать в Россию. Посоветуйте ему три книги, которые могли бы дать ему достаточно полное представление о вашей стране» российскими и немецкими школьниками будет интерпретирована по-разному. Первые, как правило, подумают в данном случае о художественной литературе, в том числе и о классике. В свою очередь, немецкие школьники посоветуют такие книги, как атлас автомобильных дорог, путево-

датель по стране и план города (любого города). Объяснение этому факту достаточно простое. Для россиян, прежде всего для представителей взрослого поколения, нетипично пользоваться во время путешествия по чужой стране собственным автомобилем и, следовательно, атласом автомобильных дорог. Да и во время путешествия по своей стране они не привыкли пользоваться планом города.

Именно поэтому любой ситуации межкультурного общения, т. е. общения представителей разных лингвокультур, даже в случае, если они владеют общим языковым кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием, между чужим и своим, между инаковым и общим, между готовностью понять и предубеждением. Человек, действуя в мире, является по существу пленником интерпретаций этого мира, утверждал Дж. Келли. Поэтому собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, учащийся расширяет возможности своего отражения восприятия, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию отдельных феноменов.

155

Как отмечалось выше, культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебном процессе по иностранным языкам, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и ценностный аспект, а «культурологические образцы», предлагаемые учащимся, должны подвергаться тщательному отбору по принципу: хорошо знать, иметь представление, уметь на что-то адекватно реагировать. При этом содержание обучения

иностранным языкам должно предусматривать наряду с описанием социокультурного портрета страны изучаемого языка и носителя изучаемого языка обсуждение проблем, актуальных для мультилингвального и поликультурного мира, а именно: проблем расизма, дискриминации (в том числе и по национальному принципу), этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные) и возможные ненасильственные пути их разрешения и др.

Принцип ориентации на исходную лингвокультуру учащегося предполагает, что изучение иностранного языка изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в отдельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта. Учащийся должен иметь реальную возможность, изучая язык на каждом образовательном этапе, участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым лингвокультурным опытом и оценивать его. Учитель, в свою очередь, должен помочь учащемуся осознать/осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Следовательно, и учащийся, и учитель должны иметь полное представление о тех возможностях, которые предоставляют учебная группа, школа, регион для создания условий для межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за ее пределами. При этом все возможные виды межкультурного взаимодействия призваны стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

Реализация принципа ориентации на исходную лингвокультуру способствует тому, что учащийся, осваивая новый язык, расширяет границы своего мировосприятия и мироощущения. Его картина мира, созданная с помощью родного языка, его личностное пространство расцветаются новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык.

Какой общий вывод можно сделать на основе проведенного выше анализа основных положений, согласно которым должен строиться современный процесс обучения иностранным языкам, направленный на формирование у учащегося способности к социальному взаимодействию на межкультурном уровне? Прежде всего необходимо подчеркнуть то, что все эти положения распространяются на всю сферу обучения иностранным языкам. Они отражают прагматический, педагогический и когнитивный аспекты современной цели обучения предмету.

Особую важность имеет то, что реализация перечисленных выше принципов обучения иностранным языкам ориентирует процесс обучения иностранным языкам на личность учащегося в целом. Главным является при этом становление у него (учащегося) не только иноязычных речевых навыков и умений, но и всей совокупности его когнитивных и аффективных способностей, нередко не являющихся лингвистическими, но создающих предпосылки для успешного функционирования последних. Это значит, что в современной модели обучения иностранным языкам, построенной на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося, последний выполняет роль субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия.