

Федеральное агентство по образованию РФ
Удмуртский государственный университет
Филологический факультет

И.Б. ВОРОЖЦОВА

ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

Ижевск 2007

УДК

ББК

Рецензенты:

А.Н. Утехина, докт.пед.наук, профессор Удмуртского государственного университета;
М.А. Захарищева, докт.пед.наук, профессор Глазовского государственного педагогического института

Ворожцова И.Б.

В Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур». – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.

ISBN

В учебном пособии рассматривается социальный и научный контекст, имеющий непосредственное отношение к проблемам обучения языку: проблемы языкового образования и основные направления в современном языковом образовании, система научных знаний, связанных с субъектом в обучении и, в особенности, с субъектом речевой деятельности. Представлены основные категории лингводидактики – система обучения, двуплановость обучения, цели, содержание, средства и технологии. Каждый из разделов содержит задания на осмысление понятийного аппарата, упражнения на анализ практического материала, в конце пособия приводится глоссарий наиболее существенной для лингводидактики терминологии.

УДК
ББК

© И.Б. Ворожцова, 2007

© Удмуртский государственный университет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Введение в лингводидактику	6
Объект и предмет лингводидактики	8
Современные представления, питающие лингводидактику	8
Современное состояние языкового образования	14
Литература	25
Задания	26
Психологические основы обучения языку: человек в обучении	31
Взаимосвязи и взаимозависимости	31
в индивидуально-психической структуре человека	31
Человек как субъект социальной жизни	39
Человек и деятельность	46
Литература	49
Задания	49
Психолингвистические основы обучения языку	52
Дисциплина «Родной/неродной язык»	52
Литература	61
Задания	61
Дидактические основы обучения языку	65
Двуплановость учебного процесса	65
Функции учителя	68
Партнерские отношения, или сотрудничество в образовательной среде	69
Система обучения	77
заклучение	97
Литература	98
Задания	99
Глоссарий	105
Приложения	108
Приложение 1	108
Приложение 2	110

Предисловие

Курс «Основы лингводидактики» является новым и рассматривается как пропедевтический в подготовке учителя родного и неродного языков. В системе высшего профессионального образования существуют дисциплины психолого-педагогического цикла, которые обеспечивают эту квалификацию, в частности, методика преподавания родного/неродного языка, или методика обучения родному/неродному языку. Курс методики включает в себя вопросы, рассматриваемые частными методиками: содержание обучения конкретному языку, средства и способы обучения, организация урока, типы упражнений и др.

Целью данного курса является рассмотрение социального и научного контекста, имеющего непосредственное отношение к проблемам обучения языку: проблемы языкового образования и основные направления в современном языковом образовании, система научных знаний, связанных с субъектом в обучении и, в особенности, с субъектом речевой деятельности.

В современных условиях диверсификации обучения, широкого привлечения технологического компонента обучения перед специалистом остро встает проблема выбора своей собственной траектории профессионального становления и совершенствования, а значит, умения делать выборы между различными подходами и образовательными решениями. Будущему учителю языка нужно знать современную ситуацию в языковом образовании, ориентироваться в нем, понимать процессы, происходящие с учащимся в разных условиях обучения и – что особенно важно для учителя языка – уметь осмыслить освоенный им материал в лингвистических дисциплинах применительно к области обучения языку.

Вводя в профессиональную подготовку учителя родного/неродного языка инновационные концепции и технологии, он предлагает по-новому взглянуть на процесс обучения языку, обратиться к опыту, накопленному за последние 20 лет в лингводидактике, и быть готовым к быстро меняющейся ситуации в языковом образовании, чтобы ответить на нарождающиеся общественные потребности в области школьного образования.

Он готовит студентов к научно-исследовательской и практической деятельности будущего преподавателя, к умению самостоятельно мыслить в широком поле наук, связанных с обучением родному/неродному языку, нацеливает на технологизацию знаний.

Основная цель курса – дать представление о проблемах современного языкового образования, подходах к их решению в современной лингводидактике; показать научный контекст на фоне сложной системы взаимосвязей между языком и культурой, культурой и

обучением, подготовить к профессиональной деятельности в качестве студента-практиканта и в качестве учителя, вывести на необходимый уровень теоретического лингводидактического мышления и подготовить к освоению курса частной методики русского языка, русского языка как иностранного, иностранных языков, к изучению технологического оснащения обучения.

В программе курса изучается ряд вопросов, вводящих лингводидактику в современный социальный и научный контекст: современное состояние языкового образования, психологические и психолингвистические основания лингводидактики, проблема текста как единицы речи, общения и обучения, понятие о системе обучения. Курс представляет собой авторское обобщение методологических идей, включает оригинальные авторские разработки в области коммуникативного поведения в культуре и технологические реализации в виде технологий личностно-деятельностного обучения в культуре и проблемности как образовательной технологии. Он имеет междисциплинарный характер и адресован студентам филологических специальностей, связанных с преподаванием родного и неродного языков.

Введение в лингводидактику

Термин «лингводидактика», который используется в данном пособии для обозначения дисциплины, изучающей содержание, средства и способы преподавания родного/неродного языка, носившей в течение многих лет название «методики преподавания языков», позже «методики обучения родному/неродным языкам», появился сравнительно недавно, 10-15 лет назад. Обычно, когда появляется новое название, с ним связаны какие-то социальные феномены. Какие именно? Какие основания для того, чтобы закрепить в обиходе новый термин для обозначения данной образовательной области?

В 1996-97 годах на страницах журнала «Иностранные языки в школе» прошла дискуссия, внутренним поводом которой было обсудить проблему, является ли методика обучения иностранным языкам самостоятельной наукой. Внешним же поводом послужило предложение одного из известных отечественных специалистов в области методики преподавания иностранных языков Р.К.Миньяра-Белоручева обсудить вопрос о более подходящем термине в соответствии «с канонами методологии и ее терминологии».

Сомнение в том, что методика является самостоятельной наукой, происходит из того, что у нее нет собственного предмета изучения. Есть дидактика, которая изучает закономерности процесса обучения и научения. По представлению Р.К. Миньяра-Белоручева способы обучения (объяснение, показ и подкрепление) и способы учения (ознакомление, повторение и поиск) существуют независимо от человека, и они являются объектом исследования дидактики. Предметом исследования выступают умозаключения и концепции исследователей, модели процесса обучения, их теории. При обучении иностранному языку используются те же способы обучения и учения, но нужно определить и научно обосновать, что именно следует объяснять, показывать, повторять, формировать и т.д. Ученый ссылается на то, что до сих пор не определены границы, четкая номенклатура знаний, умений, навыков для иностранного языка. Эту проблему должны решать в первую очередь представители лингводидактики, или методики обучения иностранным языкам. Для ученого безразлично, как эта наука будет называться.

Главный оппонент Р.К.Миньяра-Белоручева чешский дидакт Р.Ходера высказал мнение, что объектом дидактики является обучение, которое включает в себя и учение и научение, а не способы обучения, поскольку дидактика занимается и формой, и содержанием учебно-воспитательного процесса. Если быть более точным, то предмет дидактики - управление учением/научением, а не знания, полученные в результате исследования объекта деятельности.

Н.Д.Гальскова, автор трудов по лингводидактике и учебников немецкого языка для средней школы, различает лингводидактику как теорию обучения иностранным языкам и методику как эмпирический опыт. Она считает, что центральной категорией лингводидактики должен выступать язык как объект усвоения, средство общения, познания и обучения, а также средство взаимодействия людей. В этом она идет за немецкими методистами, которые видят в методике науку о технологиях, а в дидактике иностранных языков (лингводидактике) научную область, занимающуюся исследованием проблем отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения, а также проблемы целей и содержания обучения языку. Они утверждают, что для дидактики стратегической целью обучения будет способность к общению, для частной методики - процесс передачи и усвоения способности к общению, для лингводидактики - проблемы анализа, управления и моделирования процессов овладения языком.

В «Словаре методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина лингводидактика определяется как общая теория обучения языку, главной задачей которой является разработка методологии обучения иностранному языку. Авторы определяют три точки зрения относительно того, как соотносятся понятия лингводидактика и методика обучения языку. В соответствии с первой точкой зрения это две разные области знания. Лингводидактика исследует «общие закономерности обучения языкам, формулирует общие закономерности, касающиеся способов усвоения иноязычных знаний, навыков и умений», в то время как методика обучения иностранным языкам является частной дидактикой и «занимается поиском эффективных путей обучения конкретному языку в определенных учебных условиях». В точки зрения второй позиции есть всего лишь терминологические различия в названии двух дисциплин. Для третьей точки зрения в этом различии существенным является различие в теоретическом знании (лингводидактика) и практическом (методика).

Таким образом, дискуссия о терминах вылилась в дискуссию об исходных объектах методики и в обсуждение непростого вопроса «Что за наука методика?» и его крайнего выражения «Является ли методика наукой?». Так, Л.В.Щерба привязывал методику к дидактике, поскольку считал, что «...нельзя представить себе никакой особой задачи для методики, которая не уходила целиком в дидактику».

Сомнения, которые высказываются в связи с тем, является ли наукой методика, связаны с тем, что она кумулирует и использует понятийный аппарат и научные представления, сложившиеся в областях знания, изучающих процесс обучения и усвоения той или иной дисциплины, представления целого ряда наук, как то возрастной психологии, психофизиологии, психологии познавательных процессов, этнологии

коммуникации, социопсихолингвистики, суггестопедии, социальной психологии, психолингвистики. В сфере ее собственной разработки оказываются способы преподавания, т.е. поиск ответа на вопрос, как обучать языку.

Напомним, что появление нового термина, подхваченного профессиональным сообществом (а это так!) никогда не является случайным. Такой факт проявляет, как правило, тайные пружины развития идей в данной области. Принимая его, мы в дальнейшем рассмотрении попытаемся оправдать его появление и в конце учебного пособия предложим собственную аргументацию.

Объект и предмет лингводидактики

Под объектом исследовательского интереса имеют в виду область наблюдения. Для лингводидактики таким объектом будет практика обучения языку. Предметом исследования служит система представлений, которые формируются в результате изучения исторически и социально конкретной практики или эксперимента с точки зрения определенной концепции. Для лингводидактики предметом является система обобщенных представлений о процессах обучения и научения языку, его усвоения с позиций современных воззрений на процесс обучения и человека в обучении.

Работая в поле обучения языку, наблюдая, как проходят процессы обучения, научения, усвоения, мы будем выводить закономерности, систему представлений о том, как протекают данные процессы, с тем, чтобы осознавать те пути, которые предлагает современная лингводидактика.

Современные представления, питающие лингводидактику

Будет рассмотрено взаимодействие лингводидактики с целым рядом научных дисциплин, связанных с обучением языку. Среди них лингвистика, психология, социология, теория коммуникации, этнология коммуникации, дидактика.

Каково место **лингвистики** среди научных дисциплин, питающих методику обучения языку – иностранному и родному? Во все предыдущие времена лингвистика занимала главное место. Лингвистическим данным (лексическим единицам, морфологии, правилам синтаксического построения) в процессе обучения языку отводилась ведущая роль. Это так в грамматико-переводном методе (с 40-х годов XIX столетия), где единицей изучения является слово и классы слов (грамматика). То же в прямых методах (начало XX в.), только единицей является более сложная единица - словосочетание. В аудио-лингвальных и аудио-визуальных методах (с 50-х годов XX в.) – структура предложения.

Следует обратить внимание на то, что методика идет в своей истории вслед за развитием лингвистической науки: от младограмматизма к структурализму и трансформационной грамматике и далее к функционализму.

Но в своем современном состоянии лингвистика характеризуется большим разнообразием предметов и единиц исследования. Главные ее предметы, помимо языка, - речь, речевая деятельность, речевой субъект, речевое поведение, реальные процессы формирования речевого сообщения и его усвоения, условия, в которых они протекают, и многое другое. И методика из частной дидактики становится лингводидактикой, поскольку это разнообразие предметов лингвистического рассмотрения входит и в методику. Но особый интерес у лингводидактики к тому, как существует речевой субъект (*homo loquens* – человек говорящий), т.е. к тому, чем занимается психолингвистика. Вопросы языкового существования человека будут подробно рассмотрены в разделе «Психолингвистические основы обучения языку», посвященном речевому субъекту, среде его речевого существования, единице речи, общения и обучения – тексту - и дисциплине, преподаванием которой озабочена лингводидактика, – язык или речевая деятельность.

Очень сильно влияние **психологии** на состояние лингводидактической теории. **Психология речи** исследует устную и письменную речь, внешнюю и внутреннюю речь, разные аспекты речевой деятельности, речевого субъекта; **педагогическая психология** обращается к тому, как формируются знания, умения, навыки, как осуществляются высшие психические функции в процессе обучения; в сфере изучения **общей психологии** мотивационная сфера деятельности речевого субъекта (И.А.Зимняя), проблема «речь и мышление» (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев); **социальная психология** исследует речевое поведение разных социальных групп, стандарт языка, или норму, социокультурные аспекты коммуникативной компетенции, понимание как социокультурный процесс; и, конечно, **когнитивная психология**, занимаясь психологией познавательных процессов, вызывает пристальное внимание лингводидактики.

В целом, современная лингводидактика предстает как глубоко психологически укорененная область научного познания. Об этом речь пойдет в разделе «Психологические основы обучения языку», где рассматриваются проблемы и состояние научной мысли в том, что касается человека как индивидуума, как субъекта деятельности и как субъекта социальной жизни.

На стыке лингвистики и дисциплин культурологического направления в 60-ы годы возникли две области знания, которые очень активно «сотрудничают» с лингводидактикой. Это лингвокультурология и лингвострановедение. **Лингвокультурология** изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его

функционировании, что создает своеобразие национальной языковой картины мира. Особый интерес вызывает исследование языка как системы, в которой находят свое воплощение ценности культуры. **Лингвострановедение** сложилось в недрах методики преподавания языка как область знания о реалиях страны изучаемого языка и способах их выражения в языке, лексических и фразеологических. Ее проблематика - выявление языковых средств национально-культурного обихода и методы обучения учащихся лингвострановедческому материалу).

Методика предстает как **социальная** дисциплина. Обучение является одним из социальных процессов, оно обеспечивает воспроизводство социального опыта, его передачу от одного поколения другому, от одной социальной группе другим сообществам индивидов. В социологии изучается такой процесс как трансляция. Это есть вещественная передача элементов от одного состояния к другому, восстановление состояния по эталонам или образцам. Обучение возникло в истории общества как средство преодоления возникшего разрыва в процессе воспроизводства, когда стали невозможны простые формы трансляции деятельности, а именно: переход из одной производственной деятельности в другую самих людей, носителей деятельности или передача продуктов (Г.П.Щедровицкий). Социальные проблемы, обсуждаемые в лингводидактике: социальный заказ общества, потребности, спрос и ожидания общества от обучения языку, система взглядов на обучение, в том числе и система научных воззрений.

В самом начале изложения отмечалась исходная связь методики и **дидактики**. Дидактика (теория обучения) – научная дисциплина, возникшая гораздо раньше, чем методика. В ней накоплен значительный багаж представлений о закономерностях процесса обучения и усвоения, среди этих закономерностей опора на опыт, накопление материала усвоения, аналитическая деятельность. Дидактика вывела цепочку познавательной деятельности субъекта обучения: от восприятия к запечатлеванию (бессознательному запоминанию), от запечатлевания к активизации имеющихся представлений и их наложению на воспринятый опыт, затем происходит пристройка к предыдущему опыту и собственно наработка нового опыта как новообразований личности в виде суждений, умений, переживаний.

Можно утверждать, что **методика как наука есть исключительно прикладная** область знания, в центре внимания которой находится практика обучения.

Определение

Методика обучения языку, или лингводидактика, изучает существующую практику обучения, проблематику того, как обучают языку: цели, программы, содержание обучения, субъектов обучения, их потребности и др., технологии и

методы обучения, обобщая их в виде целостных систем, которые реализуются в конкретных курсах обучения.

Методика обучения языку предстает также как наука, которая накапливает представления о методах обучения. Ниже приводится краткий экскурс в историю науки обучения языку. Она является относительно молодой областью знания. Начало рефлексии над тем, как происходит процесс обучения языку, датируется для Западной Европы первой половиной XIX века. В России первые учебники иностранного (французского) языка появились во второй половине XIX века.

Краткий исторический экскурс

Методика обучения неродному языку в XIX в. Грамматико-переводной метод. Слово как основная единица обучения. Первые учебники французского языка в России - 1865 г.

Сознательно-практический метод: Щерба Л.В., Л.С.Выготский, Б.В.Беляев, А.А.Миролюбов, С.Ф.Шатилов, М.В.Ляховицкий, Н.И.Гез, А.А.Леонтьев, Р.К.Миньяр-Белоручев.

Прямые методы: Берлиц, Пальмер.

Аудио-лингвальный метод: Паркер. Предложение как основная единица обучения. Дистрибутивный анализ, теория языка Л.Блумфилда, трансформационная грамматика. Модели речевого поведения на основе теории бихейвиоризма (США).

Аудио-визуальный метод: объективно отобранный словарь, б) диалоги более естественного звучания, в) активные формы обучения, г) приоритет разговорному языку в виде диалогов; д) отсутствие или малое присутствие объяснений правил, даваемых в виде иллюстраций, примеров, модельных фраз; е) обучение письменной речи со значительным опозданием (после 100 часов занятий); ж) звуковые или визуальные опоры (вопросы, комиксы, упражнения на выбор и т.п.).

Функциональные методы: Р.Якобсон, Ш.Балли, Ф.Брюно. 6 функций: фатическая, эмотивная, референциальная, поэтическая и др. Теория речевых актов: Остин и Серль (Austin, Searle).

Коммуникативный метод: Е.И.Пассов, Х.-Э.Пифо, П.Кордер.

Интенсивные методы: Г.А.Китайгородская, И.Ю.Шехтер, В.В.Петрусинский.

Из истории методики обучения русскому языку как иностранному: С.Г.Бархударов (1967), В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова (1976 - Методическое руководство для преподавания РЯ иностранцам; 1990 - Методика преподавания РКИ); А.А.Акишина, О.Е. Каган (1997 - Учимся учить. Что надо знать о преподавании РЯ); Л.В.Московкин (1997).

Методические школы РКИ: Российский университет дружбы народов (РУДН), МГУ им.М.В.Ломоносова, Государственный институт русского языка им.Пушкина (В.Г.Костомаров, Е.М.Верещагин, А.Н.Щукин), Уральский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им Герцена (РГПУ, Л.И.Харченкова) и др.

В конце данного раздела приводится схема курса «Основы лингводидактики» как курса введения в языковое образование, в котором основное внимание уделяется научным основам обучения языку – психологическим, психолингвистическим и дидактическим. В центре фигура обучающегося как субъекта жизни, деятельности, учебной деятельности, речи (см. рис. 1).



Рис 1. Основные блоки курса «Основы лингводидактики»

Современное состояние языкового образования

Образовательная область «языковое образование» включает в себя две сферы: обучение родному языку и обучение неродному языку. Они существовали и продолжают существовать в достаточном обособлении друг от друга, как две автономные образовательные области. В каждой из них наработаны свои традиции, имеется своя история и свои приоритеты. Для обучения неродному языку это сильные методические разработки в обучении коммуникации, т.е. речи, в обучении языку во взаимосвязи с обучением речи. В обучении родному языку акцент ставится на обучении языку, языковым явлениям (грамматическим правилам), а обучение речи состоит из ознакомления с некоторыми письменными жанрами и овладения определенными типами текстов (сочинение, изложение), которые, как правило, востребованы ближайшими потребностями следующего этапа образовательной деятельности. Имеется в виду конкретная практика, сложившаяся в связи с поступлением в высшее или среднее учреждение профессионального образования.

В современном мире и в образовательном пространстве России наблюдается тенденция к объединению этих двух автономных областей в одну. Во-первых, родной и неродной языки, являясь инструментами речевой деятельности, проявляют одни и те же механизмы в функционировании. Тем самым обучению можно придать интегральный характер и способствовать тому, чтобы учащийся мог с эффективностью пользоваться своим речевым опытом в родном языке при обучении неродному и, изучая неродные языки, применять сделанные им открытия к родному языку, видеть в нем новые ресурсы. В список ключевых (базовых) компетенций специалиста последнего поколения Госстандарта высшего профессионального образования включены компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке.

Во-вторых, при бурно развивающейся мобильности разных групп населения (в том числе, учащихся и преподавателей) языки начинают легко меняться позициями. И неродной язык начинает широко применяться там, где раньше использовался только родной. Вьетнамцы, торгующие на российских рынках, осваивают и пользуются русским языком.

Наконец, миграционные процессы приводят к тому, что языком обучения является для учащихся разных национальностей один. При этом необязательно один из родных языков данной группы. Это очень распространенная ситуация в многоязычной Европе, где во Франции в одном классе учатся арабы, португальцы, итальянцы, турки, палестинцы, африканцы и ... французы в меньшинстве. Многие дети учатся на неродном языке.

Таким образом, граница между использованием родного и неродного языков становится все более неопределенной. Обособившиеся в свое время образовательные сферы «русский язык в национальной школе», «русский язык как иностранный», «английский/французский/немецкий/испанский язык как неродной» начинают обращаться друг к другу в поисках ответов на новые вызовы.

В федеральных документах по образованию, в частности, в Законе об образовании речь идет о едином образовательном пространстве – языковом образовании.

Современная ситуация характеризуется новыми экономическими условиями и, в частности, тем, что сложился и развивается рынок образовательных услуг в области, прежде всего, неродных языков. Рынок диктует спрос на конкретные образовательные услуги и задает условия их осуществления. Если еще 15 лет назад предложение (т.е. обучающие) диктовало, что будут изучать люди, которые испытывают потребность в изучении неродного языка, и каким образом они будут это делать, то сейчас в России ситуация меняется коренным образом. В Европе эти процессы были активно запущены 20-25 лет назад, и в настоящее время появился новый вид предложения «обучение по меню».

Как формулируется спрос?

Вот некоторые примеры.

1. Молодые инженерно-технические работники из Германии, Фландрии и Скандинавских стран (уровень владения французским языком повседневного общения чуть выше элементарного) нуждаются в курсах французского языка для участия в тренинге по ведению коммерческих переговоров по-французски, который проводится в Париже в специализированном центре Торгово-Промышленной палаты.
2. Студенты первого года обучения Высшей школы журналистики г. Ломе (Того) просят провести для них курс совершенствования в устной речи языка массовой коммуникации объемом 75 часов (может больше).
3. Курс французского языка для продолжающих, объемом 60-70 часов (4 недели по 3 часа в день) по специальности «ремонт и обслуживание автомобилей» для инженеров и начальников цехов из Румынии, заключившей контракт с автомобилестроительной фирмой на поставку 10000 французских автомобилей во время их стажировки во Франции. Вся необходимая техническая документация на французском языке.
4. Курс французского языка по 6 часов в неделю в течение учебного года в рамках Альянс Франсэз (Чянг Май, Таиланд) для будущих стипендиатов французского

правительства. Группа небольшая, состоит из специалистов разного профиля, владеющих английским и не изучавших французского языка.

В споре отражается общественная потребность в изучении языка, или социальный заказ. Социальный заказ формируется как со стороны государства (в частично регулируемых государством экономиках), так и со стороны общества. Государство дает знать о своем социальном заказе в нормативных документах по образованию. Есть Закон об образовании и есть нормативные документы, нацеленные на реализацию Закона. Одним из них является **образовательный стандарт**, содержащий нормы и требования как эталон при оценке качества основных сторон образования. В нем дается описание минимальных обязательных требований к целям и содержанию обучения. Так, для предмета «русский язык как государственный» образовательный стандарт – это «минимум содержания, усвоение которого обеспечивает образование на русском языке, трудовую деятельность и соответствует языковым квалификационным требованиям к работникам разных профессий» (Словарь методических терминов Э.Г. Азимова, А.Н.Щукина). Разработан государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному для разных уровней владения языком. Образовательные стандарты служат основой для разработки программ обучения, учебников и учебных пособий. В последние годы идет речь о присоединении России к единому образовательному пространству Европы, известному под названием «болонский процесс». В рамках этого процесса идет обсуждение европейских образовательных стандартов.

В то же время мы присутствуем при нарастающей общественной активности в предъявлении заказа на языковое образование. Какова общественная потребность в языковом образовании? Если в профессиональных кругах достаточно настойчиво речь идет о формировании языковой личности, вторичной языковой личности, то в общественном сознании широкий положительный отзыв находит идея необходимости подготовки независимого пользователя языка. Востребована коммуникативная компетенция. Она включает в себя ряд компонентов:

- знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т.д.;
- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с людьми);
- способность к эмпатии (умение переживать, чувствовать и принимать другого);

- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие меж субъектных отношений);
- культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Выделяется группа профессий, связанных с повышенной речевой ответственностью.

Таким образом, с особой настойчивостью звучит заказ на активного компетентного пользователя, т.е. субъекта речевой деятельности. Это можно пронаблюдать на примере ценностной ориентации направлений в современном языковом образовании, приводимых ниже.

Следует отметить разнообразие подходов, содержания, целей, средств и способов обучения языку. Оно сосредоточено вокруг 4 ценностей в центре антропоцентрической парадигмы образования вообще: центральная позиция человека в обучении (*homo docens*), коммуникация как форма организации обучения (*homo loquens*), деятельность как сущность обучения (*homo agens*) и культура как содержание образования (*homo sapiens*).

Антропологическая парадигма в образовании имеет своей доминантой гуманитарность. Гуманитарность понимается как свойство отдавать приоритет человеческому измерению в общественных процессах, как качество отношений в деятельности и отношения к деятельности, проявляющееся в признании ценности отдельного человека.

Само содержание жизни меняется в сторону гуманизации. Можно говорить о гуманитарной ориентированности среды, отражающейся в образовании. Система образования ставит во главу угла задачи развития людей, где речь идет не о гармоничном развитии личности, отвечающем некоему «моральному кодексу», а о развитии человека как его саморазвитии, об ориентации на развитие отдельных людей и повсеместное обеспечение этого развития за счет снятия основных возрастных, социальных и организационных ограничений.

Гуманитарное содержание ориентировано на систему ценностей индивидуального мышления, творчество и субъектную организацию процесса обучения, на способность ученика самостоятельно выбирать объем и уровень усвоения образовательной программы и ответственность за свой выбор. Для формирования личности учащегося, для достижения

высокого уровня его развития именно эта деятельность оказывается более значительной, чем те конкретные знания по конкретной дисциплине, которые послужили ее базой.

Главными характеристиками такой системы обучения являются **автономия** (самостоятельность) обучающегося, **целостность** его включенности в процесс обучения и **взаимодействие** с другими участниками (жизне)деятельности. При этом обучающийся призван разделить с обществом **ответственность** за свое образование. Смысловые ориентиры современного образования фокусируются на человеке, его роли в жизни общества, становлении его собственной судьбы, ее выстраивании, написании текста своей жизни. В этой новой ситуации содержанием обучения будет - мы бы сказали, не боясь трюизма - жизнь. Жизнь как «внутренний акт», как «реализация себя, или – прихождение к себе» (М.Мамардашвили).

Задачи тем более актуальны, что меняется сложившаяся педагогическая система, где центральное место занимает учитель, а ученику отводится позиция пассивного слушателя, объекта обучения. Такое положение вещей изображено на рис. 2, помещенном ниже. Он сделан по высказываниям студентов на тему «Что есть обучение?». Получилось, что в центре ученик как объект воздействия, а учитель вездесущ и имеет богатый арсенал средств воздействия. Любопытно, что для самого слова «обучение» места не нашлось.



Рис 2. «Обучение» по высказываниям студентов

Таким образом, не праздный интерес вывел на передний план педагогических исканий личностно-ориентированное обучение (И.С.Якиманская, Г.А.Китайгородская), личностно-деятельностный подход к обучению (И.А.Зимняя, И.Б.Ворожцова), гуманистическую психологию А.Маслоу и К.Роджерса, системно-мыследеятельностную педагогику (П.Г.Щедровицкий).

В настоящее время сформировалось 4 основных направления в языковом образовании. В каждом из них обнаруживают себя все 4 ценности образовательной сферы: центральность человека, коммуникативный характер обучения, деятельность как основное содержание учебного процесса, культура как содержание учебного предмета. Тем не менее, каждое из этих направлений отдает приоритет одной из этих сторон, имеет свои научные школы и наработанную практику в виде результатов обучения, учебно-методического обеспечения и технологий. Ниже дается краткая характеристика каждого из этих направлений.

Коммуникативное направление

Коммуникативное направление в языковом образовании представлено Липецкой методической школой (Е.И.Пассов), методом активизации возможностей личности и коллектива (Г.А.Китайгородская), суггестокibernетическим методом (В.В.Петрусинский), московской методической школой русского языка как иностранного (Институт русского языка им. А.С. Пушкина - В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова), коммуникативно-когнитивным подходом (С.Ф.Шатилов). Приоритетным для данного направления является обучение в условиях, приближающихся к естественной коммуникации, коммуникативный характер обучения. Оно получило свое развитие в России с 60-х годов работами Е.И.Пассова. В Западной Европе оно стало утверждаться в 70-е годы (Н.-Е. Pierpho, J. Shiels) в рамках создания единой Европы по рекомендации Совета Европы как наиболее подходящая концепция для создания общеязыкового пространства. Коммуникативность предполагает такую организацию и направленность занятий по языку, при которой «цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной)» (Словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина). Разработанные учебные материалы и занятия направлены в коммуникативном обучении на выработку у учащихся способности использовать свои знания и умения в естественной

иноязычной коммуникации. Процесс обучения характеризуется как личностное, где используются разные способы общения. Сотрудничество в общении обеспечивает поддержание высокой мотивации к обучению.

Личностно-ориентированное направление

Личностно-ориентированное обучение получило признание 20 лет назад с началом перестройки. Его приоритет - центральность позиции учащегося как субъекта учебной деятельности – был заявлен в педагогике в личностно-ориентированном подходе И.С.Якиманской, Б.В.Бондаревской, В.В.Сериковым. В разной степени сюда можно также отнести развивающий подход (Р.П.Мильруд), лингводидактическую модель языковой личности (Ю.Н.Караулов), «вторичной языковой личности» (И.И.Халеева, Н.Д.Гальскова).

Метод активизации возможностей личности и коллектива Г.А.Китайгородской, коммуникативный по способу организации учебной деятельности, делает ставку на личностно-ориентированное общение в обучении. Он берет свое начало в психотерапевтической практике Георгия Лозанова, болгарского врача-суггестопеда, и в своем становлении опирается на гуманистическую психологию американского ученого Карла Роджерса, известную также как клиент-центрированная психотерапия. В 80-е годы этот метод открыл дорогу интенсивному направлению в обучении неродному языку. И.А.Зимняя, выдающийся отечественный психолог, который внесла решающий вклад в становление психологии обучения неродному языку, лингвопсихологии речевой деятельности, определяет интенсивное обучение как интенсифицированное обучение по времени, по плотности общения, по мыслительной активности, по количеству упражнений. По времени это концентрированное обучение, когда в единицу времени идет прием и переработка больших объемов материала за счет особой организации обучения, активизирующей обучающегося. Плотность общения создается режимом коллективного взаимодействия, благодаря чему значительно увеличивается количество речевых высказываний учащегося на единицу времени, количество реактивных и инициальных высказываний. В результате появляется возможность преодолеть монологизм учителя. Мыслительная активность достигается интеллектуальным напряжением и вниманием к поддержке и развитию мотивации к обучению. В методе Г.А. Китайгородской основная технология, обеспечивающая высокую мотивацию, имеет естественную природу: это обучение как личностно-ориентированное общение.

Другая важная сторона интенсивного обучения – его направленность на профессионально-необходимое коммуникативное владение языком в разных формах письменного и устного общения. Оно вызывает желание учиться. Усилия преподавателей направлены на снятие социальных барьеров, создание легкости общения. И.А. Зимняя обратила в свое время внимание на огромную социально-психологическую пользу интенсивного обучения: направленность на коммуникативную компетентность определенного уровня, на отработку операционального механизма речевых навыков, т.е. отработку действий, доведенных до определенной степени совершенства. Навык характеризуется тем, что это не автоматические действия, но он получает определенный автоматизм, определенную степень совершенства, в самом действии выпадают промежуточные действия. Человек, владеющий навыком, сразу может производить комплексные действия. И контроль идет только за результатом, промежуточные действия не контролируются. Последовательность становления: от первичного умения к навыку, на основе навыка и его комбинирования к вторичному творческому умению. Условия прочности запоминания: целевая установка запомнить на долгое время; вплетенность в русло деятельности с расчетом на следующую деятельность, личностная значимость (эго-фактор по А.Н.Леонтьеву), эмоциональное отношение, наглядно-чувственный компонент, многократность упражнения, даваемого в системе.

Личностно-ориентированное общение, где в центре обучения человек как субъект деятельности, как развивающаяся личность, для которой любой предмет - иностранный язык, математика, родная словесность, география и др. - есть одно из средств развития и познания мира, себя в мире и выстраивания мира в себе. В основе такого подхода к обучению лежит доверие к человеку (или, как говорит К.Роджерс, “основополагающее доверие к природе человека”), учитывающее его фундаментальные потребности, ориентирующее обучение на уважение и соблюдение психологических прав каждого, в том числе права на ошибку, убеждение в том, что обучающийся способен к любой деятельности, к творческому самовыражению, если он чувствует себя свободным и на него возлагается ответственность за успех, за результат его деятельности. Принцип личностно-ориентированного общения заставляет говорить об обучении как деятельности человека размерной: обучение есть деятельность обучающегося с учетом и уважением его потребностей и его личности в целом, где реальные потребности состоят в удовлетворении его познавательного любопытства и подтверждения себя как личности (“я могу»).

Культурологическое направление

Это направление бурно развивается в России в последние пятнадцать лет. В рамках культурологического направления разработано большое количество подходов: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), диалог культур (В.П. Фурманова, Л.И. Харченкова), коммуникативно-этнографический (М. Вуган, С. Morgan), культурно-аксиологический, социокультурный (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев), лингвокультурологический и др.

Центральное место в этом направлении занимает культура в обучении в виде социокультурного компонента содержания (культура как предмет), формирование социокультурной компетенции как совокупности знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в соответствии с нормами речевого поведения носителей культуры (Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, С.Г.Тер-Минасова, В.П.Фурманова, Л.И.Харченкова).

Работы в рамках культурологического направления ввели в обиход лингводидактики такие новые понятия как социокультурная компетенция, поликультурная языковая личность, диалог культур и цивилизаций, ментальность, картина мира и др. Обсуждается целый ряд проблем в связи с культурой как содержанием обучения языку, родному и неродному: что такое культура, что включается в культуру как содержание обучения, как сделать содержание культуры динамичным компонентом образовательной системы, т.е. перевести на язык умений и навыков, на уровень компетенций.

Деятельностное направление

В деятельностно-ориентированной педагогике отражается идея, что основным образовательным процессом для человека является процесс усвоения (присвоения) культуры, что первичной для человека является культурно-историческая структура, его развитие в культурно-историческом пространстве (актуалгенез по Л.С.Выготскому, «овладение самим собой как био- и социальной системой через культурные знаки»). В этой связи необходимо признать, что онтологией для педагогики будет деятельность, в ходе которой человек выстраивает отношения с собой, другими, с миром.

Развитие деятельностного направления в языковом образовании по праву связывают с личностно-деятельностным подходом И.А. Зимней, заявленным в середине 80-х годов. Он характеризуется ориентацией на деятельность субъектов обучения, рассматривая деятельность, предметную и духовную, как основной механизм новообразований в развитии человека, и обращен к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. В своем личностном компоненте этот подход предполагает, что в центре

обучения находятся сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность.

Личность с позиций обучающегося означает «свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения — педагога». Психологическое содержание подхода 1) обеспечивает психологическую безопасность обучающегося, 2) активизирует ученика, 3) поддерживает и развивает как внешнюю мотивацию - мотив достижения, так и внутреннюю — познавательную, 4) способствует принятию задачи и удовлетворению от ее решения в сотрудничестве. Все эти факторы создают условия личностной самоактуализации и личностного роста, развития чувства компетентности и аффилиации (принадлежности группе, семье, общности) как компонентов собственного достоинства, чувства уверенности в себе.

Деятельностный аспект опирается на то, что обучение представляет собой субъектно ориентированную организацию и управление педагогом «учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учителем учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность», как это определяет И.А.Зимняя. На деятельностном уровне реализуются условия для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующие деятельность научения. Средствами общения являются вербальные и невербальные средства, знаковые системы, языки. Средства учебной деятельности - интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация), эвристические операции, привлекающие знаковые средства (вербальные, невербальные) и познавательный опыт в виде фоновых знаний.

Единство личностного и деятельностного делает данный подход, в силу его общего и системного характера, способным служить организационной основой для преподавания любой научной дисциплины.

Деятельность как содержание учебного процесса обращает внимание обучающихся к процессу освоения **способов** деятельности. Меняется роль преподавателя и содержания обучения. Учитель теряет свои позиции всезнающего взрослого и становится лишь партнером по обучению. В мультимедийных системах студент чувствует себя полноправным членом мирового научного сообщества. Он имеет дело с гипертекстами, которые вписываются в его ментальные схемы. Знание – это не состояние, но процесс: переход от одной группы вопросов к другой. Рамки реальности раздвигаются – возникает чувство приобщенности к чему более глобальному. Новые технологии несут на себе отпечаток нового образования, имеющего нелинейный, междисциплинарный, сетевой характер.

Среди деятельностных категорий главная - деятель, который использует свои компетенции, общие и индивидуальные, коммуникативную компетентность, речевую способность. Компетентность складывается из компетенций, или способностей, как знания способов деятельности. Прежде чем подвергнуть осваиваемую деятельность анализу с целью понять, как устроено, добраться до теоретического обобщения, практического совершенствования, понимания динамики (истории) и выбора средств действия, человеку необходимо быть на «ты» с этим видом деятельности, попробовать, испытать, иметь в непосредственном опыте, чтобы иметь об этом суждение «нравится/не нравится». Опыт предшествует пониманию.

Обучение рассматривается как неотъемлемая часть жизнедеятельности человека, где человек являет себя в своей целостности (в целостности своих потребностей, ценностей, картины мира и деятельности) как субъект деятельности.

В рамках данного направления разработаны личностно-позиционно-деятельностная модель обучения И.Б. Ворожцовой, метод проектов Е.С. Полат, проблемный подход Е.В. Ковалевской.

К этому же направлению относят компетентностный подход к обучению, где приоритетной считается та деятельность, которая развивает компетенции как умения использовать полученные знания в жизненно- и профессионально-важных ситуациях. Ключевым понятием в данном подходе является компетенция.

Компетенция определяется как

- обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности; ядром компетенции являются деятельностные способности;
- способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач;
- способность делать что-то качественно и эффективно;
- совокупность профессиональных знаний и умений, способствующих выполнению профессиональной деятельности.

В компетентностном подходе нашел свое выражение новый подход к конструированию содержания обучения: от умений и ключевых компетенций к предмету. Компетентность как набор компетенций внедряется как основа для стандартизации в рамках создания общего образовательного пространства. На основе разработки компетенций как «общественного договора» между сферой образования и сферой труда вводятся пороговый уровень обучения, профили обучающихся, уровни владения языком и европейский языковой портфель.

Выводы

Лингводидактика – наука, которая пришла на смену традиционной методике обучения языку в современном образовательном пространстве. В этом находит отражение уникальность переживаемого в языковом образовании момента, связанного с диверсификацией подходов и радикальной сменой образовательной парадигмы со знаниевой (информационно-когнитивной) на гуманистическую. Проявление таких изменений обнаруживается в 4 направлениях, сформированных в языковом образовании, в переакцентировании научного контекста, в рамках которого развивается лингводидактика, на психологию и науки, связанные с деятельностью, в обращении к речеведческим дисциплинам в переосмыслении учебного предмета «родной/неродной язык», в направленности на формирование компетенций как образовательных целей.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. — М., 1999.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Изд.дом “Удмуртский университет”, 2000.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. - М.: Аркти-Глосса, 2000.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд.Корп. “Логос”, 1999.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Моск. Психол.-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
9. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. - М.: Русский язык, 1992.
10. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. - М.: “МНПИ”, 1999.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. - М., 1990.
12. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. 5-11 классы // Программа образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000.

13. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Иностранные языки в школе - № № 2, 3 – 2000.
14. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. — М., 1995.
15. Федеральная программа “Система языкового образования в России”. Проект. - М.: ГК РФ по высшему образованию, РАО, Ин-т языков и культур им.Л.Н.Толстого, Исс.центр проблем качества подгот.специал., 1994.
16. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация как когнитивно-коммуникативная среда и преподавание иностранных языков// Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений): Межвузовский сборник научных статей. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003, с.129-138.
17. Ходера Р. Лингвистика или дидактика иностранных языков? // ИЯШ. - 1997. - №5. - С.11-12.
18. Щерба Л.В. Методика обучения французскому языку //Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.
19. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособия для ВУЗов. Гриф УМО. – М., 2003

Задания

1. Выбрать правильный вариант ответа на следующие вопросы:
 - 1.1. Содержание языкового образования как общественного явления определяется ...1) общественной потребностью; 2) уровнем развития педагогической науки и педагогической деятельности; 3) уровнем развития лингвистической науки; 4) совокупностью знаний, умений и навыков, составляющих государственные стандарты образования.
 - 1.2. Социальный опыт – это ... 1) жизненный опыт человека; 2) освоенные формы трудовой деятельности; 3) жизненный и познавательный опыт, приобретенный во взаимодействии с другими людьми; 4) опыт поведения в обществе.
 - 1.3. Социальный заказ определяется ... 1) государственным образовательным стандартом; 2) решением правительства; 3) общественными потребностями; 4) как государством, так и общественными потребностями.
 - 1.4. Спрос на языковое образование формируется ... 1) в практике средней и высшей школы; 2) уровнем развития международной интеграции; 3) в нормативных документах; 4) другое (уточнить, что именно).

- 1.5. Предложение в области обучения языку задается ...1) преподавателями; 2) учениками; 3) государством; 4) уровнем развития лингводидактики.
- 1.6. «Обучение по меню» представляет собой ... 1) подробную учебную программу дисциплины; 2) модуль обучения с индивидуальной траекторией обучения; 3) предложения по наиболее эффективным технологиям обучения; 4) другое (уточнить, что именно).
2. Выбрать толкования для терминов *пороговый уровень обучения, профиль обучения, уровень владения родным языком, информационная компетенция, образовательный стандарт; деятельностное направление в обучении, уровень владения неродным языком, социокультурная компетенция, коммуникативность* из предложенных ниже:
- а) сложившийся в современной методике тип подготовки учащихся по иностранному языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке;
 - б) метод обучения, цель которого овладение системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный;
 - в) практическая реализация принципа коммуникативности на занятиях по языку;
 - г) знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка;
 - д) степень сформированности коммуникативной компетенции учащегося на пороговом уровне владения языком;
 - е) организация и направленность занятий по языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке;
 - ж) степень сформированности коммуникативной компетенции учащегося на родном языке;
 - з) система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности;
 - и) сформированность представлений о системе изучаемого языка и умение пользоваться этой системой на практике;
 - к) умение извлекать, обрабатывать и передавать информацию средствами родного и неродного языков для решения актуальных для учащихся и общества задач общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни;
 - л) умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения;

м) совокупность подходов к обучению языку, которые заявляют в качестве приоритетной деятельностную сторону обучения в условиях сотрудничества субъектов обучения;

н) уровень обучения иностранному языку, обеспечивающий коммуникативную способность учащегося к использованию языка в различных ситуациях повседневного и профессионального общения.

3. Выбрать из списка компетенций, даваемых ниже, те, что относятся к профессиональному профилю филолога:

речевая компетенция, социокультурная компетенция, способность к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, базовые общие знания, базовые знания по профессии, элементарные компьютерные навыки, коммуникативные навыки в родном языке, навыки управления информацией, способность решать проблемы, способность принимать решения, способность к критике и самокритике, способность работать в команде, способность работать в междисциплинарной команде, способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях, системные компетенции (способности применять знания на практике, способность к обучению, к адаптации, к генерации новых идей, к лидерству, работать автономно, к разработке проектов, к инициативе и предпринимательству), умение работать в группе, лингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, социальная компетенция, стратегическая компетенция, умение продуцировать тексты разных жанров, умение анализировать тексты разных жанров, владение стратегиями общения, коммуникативная компетенция, социолингвистическая компетенция.

4. Выбрать области востребованности компетенций повышенной речевой ответственности: *инженерные специальности, филолог, журналистика, медицина, сфера обслуживания, юриспруденция, психология, социология, философия, нефтяник, математика, физика твердого тела, социальная коммуникация, туризм, гостиничный бизнес, торговля, менеджмент, перевод и межкультурная коммуникация, биолог, картограф.*

5. Является ли лингводидактика наукой? Наука определяется как система знаний, вскрывающая закономерности в развитии природы и общества и способы воздействия на окружающий мир. Для аргументации Вашей точки зрения Вы можете опереться на некоторые суждения, приводимые ниже, а также дополнить их своими.

ЛИНГВОДИДАКТИКА (от лат. lingua язык + didaktikos поучительный). Общая теория обучения языку. Ее главная задача – разработка методологии обучения иностранному языку. <...> Л. обосновывает предмет обучения в его непосредственной связи с природой языка и природой общения, в которых

проявляется деятельностная сущность речевых произведений (Словарь методических терминов Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина).

ЛИНГВОДИДАКТИКА - общая теория обучения языку. Термин "Л." введён в 1969 Н.М. Шанским и с 1975 признан МАПРЯЛ в качестве международного. Исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определённому языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойзычия) или билингвизма (двухзычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся. Визуальный словарь ped.vslovar.org.ru

МЕТОДИКА о б у ч е н и я иностранным языкам — это наука, исследующая цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале иностранного языка. (Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе.– М., 1982, с. 7).

6. Изучить материал, обобщенный в учебнике Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез (см. список литературы), касающийся языкового многообразия и многоязычия в России и системы образования (глава 1 части 1).

7. В данном разделе обсуждались ценности современного языкового образования. Из приведенных ниже следует отобрать 3, которые реально входят в аксиологию современного языкового образования:

принцип сознательного овладение научными знаниями и методами применения их на практике,

субъектный характер обучения,

сознательное и активное преодоление интерферирующих привычек родного языка,

опора на опыт ученика и всемерное использование опыта при обучении языку,

обучение в условиях, приближающихся к естественной коммуникации,

субъектно-субъектное взаимодействие,

деятельность как главное содержание учебного процесса.

Коммуникативная компетенция включает ... Нужно продолжить фразу.

8. Сравнить определения лингводидактики и методики обучения языку, даваемые в «Словаре методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. Выявить общее и особенное.

9. Познакомиться с описанием методов обучения, даваемых в данном словаре (см. задание 8). Всего их выделено около 30. Предложить основания для типологической классификации и составить типологию методов. Можно воспользоваться приводимой ниже таблицей.

№№ п/п	Основание типологической классификации	Названия методов
1	Изучаемая дисциплина	<p>Группа 1 «Учебный предмет – язык как система знаков»: грамматико-переводной, аналитико-имитативный, дедуктивный, когнитивно-сознательный, сознательно- практический,...</p> <p>Группа 2 «Учебный предмет – речевая деятельность»: аудиовизуальный, аудиолингвальный, прямые методы, коммуникативный, ...</p>
2		
3...		

Психологические основы обучения языку: человек в обучении

В данном разделе рассматриваются следующие вопросы:

- индивидуально-психические свойства человека как субъекта своей жизни, структура психики во взаимосвязях ряда дихотомий, существенных для протекания обучения, механизмы психики: восприятие, запечатление (память), действие и мышление;
- человек как субъект деятельности: представление о структуре деятельности в психологической теории деятельности; характеристика субъекта деятельности; мотивация, виды мотивов, мотивация к учебной деятельности; предметность деятельности; представления о способах и результате деятельности;
- человек как субъект социальной жизни, некоторые параметры его существования в социокультурной среде, в особенности субъектность позиции человека во взаимодействии; два типа отношений: субъектно-субъектные и субъектно-объектные; человек в культуре, способы взаимодействия человека в культуре: Я-позиция и Ты-позиция в общении.

Взаимосвязи и взаимозависимости в индивидуально-психической структуре человека

Процессы, задающие структуру человека как субъекта на индивидуально-психологическом уровне, - это дихотомии, противоположности, в которых человек существует. Важно знать и понимать, что в психике человека сосуществует единство противоположностей, отдавать себе отчет в том, что есть реально, а не что должно быть. Устремления педагогики к гармоничной личности, где соединяются качества, которым социум приписывает знак «плюс», к формированию личности, в которой также все должно быть прекрасно, утопичны и нереальны. Такая гармоничная личность нежизнеспособна. Жизнеспособность создается как раз способностью находить баланс между противоречиями в характере, опыте, отношениях, событиях, действиях, психике человека. Современное образование развернулось к реальному человеку, который умеет делать, т.е. обладает компетенциями, в том числе умеет выстраивать отношения в социальной жизни. А значит, нужно знать такого человека, а не вымышленного. Предлагается холистический (целостный) взгляд на человека как единство антиномий: телесное-символическое, когнитивное-аффективное, сознательное-бессознательное.

Дихотомия «бессознательное - сознательное»

В этой дихотомии противопоставлены две facetsы обработки восприятия мира человеком: в его сознании (мышлением) и в его бессознательном, где работают другие механизмы.

Сознание определяется в психологии как высший уровень психического отражения человеком действительности. Эмпирически оно выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов во внутреннем опыте субъекта, предвосхищающем его деятельность. Характеристики сознания: активность, интенциональность (наличие намерения, направленности на предмет), способность к рефлексии, самонаблюдению, наличие мотивации, наличие ценностей. В одной из своих работ выдающийся отечественный лингвист, проницательный и умный, Соломон Давыдович Кацнельсон отмечает: «**Сознание** – это в некотором роде со-знание, т.е. совокупность знаний об окружающем мире, которыми владеет индивид. Элементами или единицами индивидуального сознания являются знания.... Хранящиеся в подвалах сознания группы содержательных знаний – это, разумеется, не только знания книжного происхождения, но также – даже в первую очередь – практические и житейские знания, составляющие жизненный опыт индивида». В этом высказывании выделяется главное в работе сознания – совместность приобретения знания.

Бессознательное – глубинный уровень психики, который содержит архетипы как «структурные предпосылки образов...как концентрированное выражение психической энергии, актуализированной объектом» (Е.М. Мелетинский), которые, проникая в сознание, наполняются его содержанием и участвуют в процессе формирования представлений человека. Это исключительно собственный опыт переживания жизненных событий. Бессознательное рассматривается как источник энергии человека, связующее звено между памятью поколений, предыдущих и последующих, то, что вписывает траекторию жизни человек в непрерывную цепь других жизней. Бессознательное проживается во снах, в символике мифов и сказок, образах.

В структуре психики сознательное представлено как поверхностная ее часть. Ниже располагается подсознание как переходное состояние между сознательным и бессознательным. Бессознательное составляет ее ядро, исконную, первоначальную сущность психики, является ее самой стабильной частью. Оно защищено, чтобы предохранить «Самость» субъекта как источник жизненной энергии. Это то самое Я, которое стремится обрести человек и, обретя его, сохраняет свое здоровье и радость жизни.

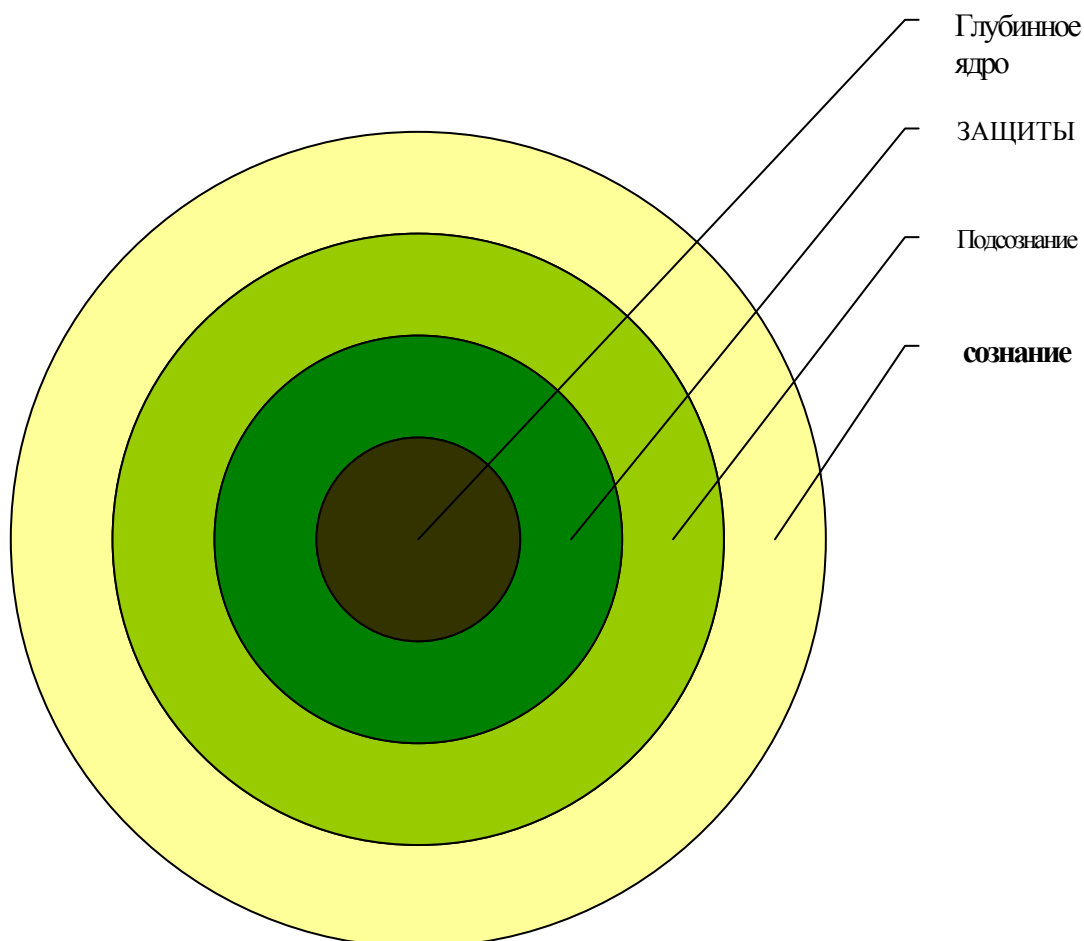


Рис. 3. Структура психики

Принятие себя, умение жить со своим бессознательным и устанавливать с ним отношения позволяет развить пространство диалога как безопасное пространство.

Дихотомия «Телесное – символическое»

Бытию человек предстает как телесное существо. Это феноменальная (данная человеку как его явление) телесность является для него способом, каким человек проживает и переживает свою ситуацию. Тело дает человеку возможность жить и быть, оно включено во все виды человеческой жизнедеятельности, в том числе в обучение. Познавательные процессы протекают через телесно данные ощущения. Телесной сущностью обладает и язык. Любопытно наблюдать, как маленький ребенок осваивает язык, как он его пробует артикуляционно, как будто обкатывает слово во рту, пробуя на

вкус. Телесность есть способ проживания физического мира, как предпосылка к переводу его в мир символического.

Символическое складывается у субъекта как присвоение мира через семиотические процессы, т.е. приписывание значения воспринимаемому, ощущаемому как, прежде всего, телесное. Мифологизация, в частности, есть ничто иное, как перевод ощущений, переживаемых в реальной жизни, в телесном, на язык образов и символов. Второй, символический мир, выступает в качестве предварительного условия, предпосылки человеческого опыта, благодаря чему человек научается выходить за пределы своего мира, приобретает и развивает способность к общению.

Символический мир человека, игра его воображения дают ему возможность прожить, проиграть варианты опыта, недоступные в реальности, обогащая тем самым реальный опыт человека. Символическое подпитывается и обогащается через чтение художественной литературы, просмотр театральных спектаклей, произведений живописи, архитектуры и скульптуры. Они расширяют рамки бытия человека.

Существует универсальный способ формирования символического. Это метафора. Она переносит прямые значения, наименования познанных свойств, явлений, предметов в непосредственной телесности на новые познаваемые сущности. Сам факт переноса как создание порядка в мире, преодоления хаоса есть свойство, характеризующее человека в человеке. Человек думает метафорически, устанавливая связи между разными и разнородными явлениями и понятиями. Метафоры появляются в языке постольку, поскольку человек формирует, определяет, структурирует понятийное поле метафорически, т.е. путем установления связей. Метафоры происходят из опыта познания физической реальности и входят в культуру. *Я на верху блаженства. Горе от ума. Умный в гору не пойдет.*

Философ, лингвист, один из ведущих специалистов в области изучения текста, интерпретации его смысловой структуры (герменевтики), А.А. Брудный выводит три мира в картине мира человека: мир 1 – мир фактов, мир «непосредственной действительности»; мир 2 – мир доказательств, «логических построений, связных суждений и умозаключений»; мир 3 – мир «переплетения значений», мир понимания, где образующей силой являются смыслы.

Что важно учитывать, исходя из дихотомии «Телесное - Символическое», для обучения языку? Мир символического создается языком, он переводит познанное в реальном мире в образы, которые затем формируют внутреннюю реальность, внутренний мир. То познанное, что проговорено, т.е. оречевлено, входит в этот мир. То, что не оречевлено, остается лишь воспринятым, но не обработанным и хранится в глубинах

бессознательного, ожидая своей очереди подпитать символическое. «И мысль бесплотная в чертог теней вернется».

Следовательно, для обучения языку, развития речевой культуры необходим собственный опыт восприятия внешнего мира и его обработанность словом. Нужно приобретать больше опыта самому и проговаривать его.

Дихотомия «Когнитивное - аффективное»

Аффективное – это сфера эмоционального, переживание человеком его отношения к окружающему миру. Чувство человека - это отношение его к миру в форме непосредственного переживания (С.Л. Рубинштейн). Фундаментальные аффективные состояния – это удовольствие и боль, как физические состояния, так и моральные. Это основные, главные состояния, врожденные состояния человека, ощущаемые им и понимаемые как основа аффективной жизни.

Сфера когнитивного – мышление, обработка воспринятого мыслью в форме суждений, логических выводов. От великого французского философа и математика Рене Декарта идет максима: *Cogito ergo sum* - Мыслю, значит существую. Психологи ее переозвучили как *Cogito ego sum* - Мыслю, значит это Я (Эго).

Как устроена работа мысли у человека? Человек обладает 4 способами анализа, которые работают в следующем порядке: идентификация ощущений, их квантификация, локализация, темпорализация. Осмысление человеком реальности осуществляется от ощущений к обобщениям, благодаря двум фундаментальным механизмам - схожести и различиям. Во времени работа мысли выстраивается от восприятия к запечатлеванию, затем включается работа воображения (активизация имеющихся представлений и их наложение на воспринятый опыт, пристройка к предыдущему опыту, наработка нового опыта как новообразований личности) и, наконец, суждение (правильно/неправильно, хорошо/плохо, красиво/некрасиво, добро/зло). Механизм осуществления этого движения - **размышление**.

Для Р. Декарта мысль есть высшее свершение человека, страсть - это проявление низменного в нем. Так ли это на самом деле?

По отношению к данной дихотомии в психологии существует два направления, в одном из которых утверждается примат когнитивного над аффективным, в другом направлении аффективное считается первичным. В силу влияния психологии на педагогические науки в течение долгого времени психология когнитивного довлела над умами. В результате в педагогике и в области трудовых ресурсов компонентой,

определяющей успешность ученика и работника, был коэффициент интеллектуального развития – IQ. Однако обнаружили, что развитость у работника когнитивного при неразвитости аффективного значительно снижает его ресурс. В последние 10-15 лет центр интереса переместился в сторону аффективного и первичности аффективного по отношению к когнитивному. Теперь параметр измерения – это коэффициент IA (коэффициент аффективного развития). При высоком коэффициенте аффективного развития человек обладает высоким потенциалом к развитию.

Введенные дихотомии носят характер оппозиций и их можно представить в виде крайних точек в структуре психического:

сознательное ← Ч (человек) → бессознательное

Эти оппозиции представлены на рис.4.

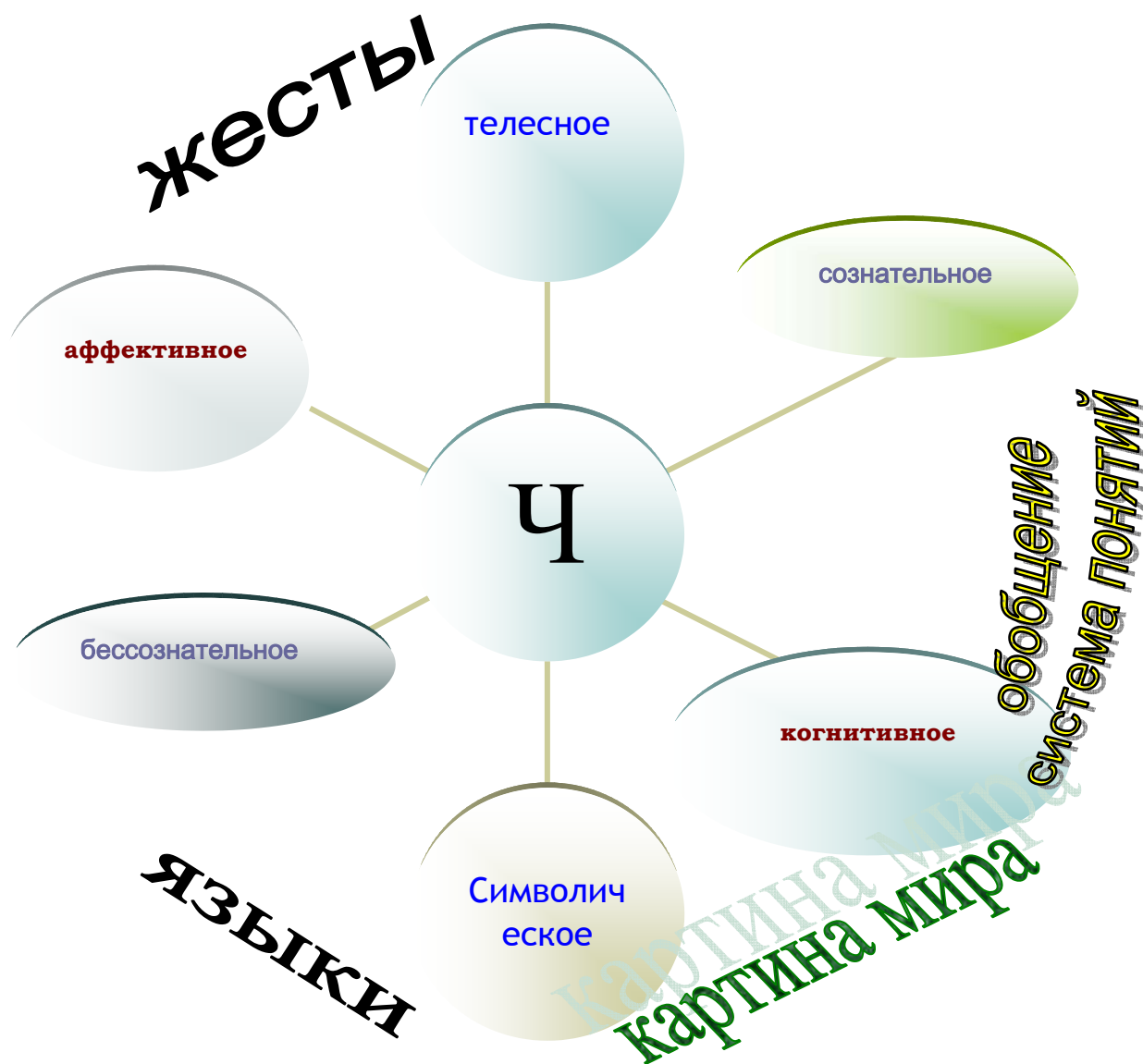


Рис. 4. Взаимосвязи и взаимозависимости в структуре психики человека

Сферы психического взаимодействуют между собой, задавая комплексные процессы: символическое и когнитивное участвуют в формировании **картины мира** человека, когнитивное и сознательное дают обобщенную совокупность **представлений**, телесное и аффективное ответственны за **жесты** человека, символическое и бессознательное создают **языки** (коды), которыми пользуется человек. Это не только коды естественных языков, но и пространство, одежда и др. как коды.

Из всех психических механизмов (восприятие, память, мышление) следует обратить особое внимание в обучении на память. Она является предметом пристального внимания разных разделов психологии, физиологии, нейронаук (наук о мозге). Это специальные знания. Но память как один из главных механизмов в речевой деятельности человека является предметом наблюдения и изучения в лингводидактике.

Запоминание вовлекает все сферы жизнедеятельности человека: аффективную (память аффективная, эмоциональная), телесную (память двигательная, моторная, сенсорная, слуховая), когнитивную (память непосредственная, образная, словесно-логическая). Она бывает долговременной и кратковременной, мгновенной/немедленной, оперативной и постоянной. В обучении используются также два вида памяти, связанных с произвольным и непроизвольным вниманием. Произвольное внимание отличается активным характером, осуществляется усилием сознательных намерений субъекта и, следовательно, требует энергетических затрат. Непроизвольное внимание оказывается более продуктивным для процессов запоминания, фокусируя усилия на выполнении интересной для учащегося задачи. Специальной установки на запоминание нет в данном случае. Тогда запоминание речевого материала, который потребовался ученику, осуществляется непроизвольно, без затраты специальных усилий, и материал попадает в долговременную память.

Опыт показывает также, что запоминается незнакомое и интересное. Запоминаются реалии, т.е. предметный мир. Часто запоминается то, что хочется забыть, индивидуальные акцентуации из предыдущего опыта. Действия запоминаются лучше, чем оценки, начало высказывания лучше, чем конец. Не запоминаются несущественные детали, сомнительные моменты, отрицательные суждения. Интересное, увлекательное по сравнению с повседневным, известным увеличивает возможности запоминания в 2,5 раза. Если для произвольного запоминания открыт один канал, при непроизвольном – все каналы открыты.

При работе в парах более 70% обучаемых лучше запоминают. При исправлении ошибок запоминание на 75-85% хуже. В уютной позе запоминание улучшается в 1,4 раза, в положении лежа в 3,2 раза лучше, чем стоя, и в 2,2 раза лучше, чем сидя. Воспроизводится лучше в движении и стоя. Воспроизведение по своей программе улучшает запоминание в 2,2 раза. Повтор за своим голосом в 2,2 раза лучше.

Выводы

Стремление обрести и поддержать свою целостность – сознательного и бессознательного, аффективного и когнитивного, телесного и символического – мыслится как основная потребность человека-индивида.

Из рассмотренных научных представлений о человеке наиболее существенные:

- Человек является как целостное существо, где в единстве сосуществуют и взаимодействуют его осознаваемое и неосознаваемое, сознательное и бессознательное, аффективное и когнитивное, телесное и символическое.
- Все процессы в человеке определяются его аффективной жизнью.
- Язык занимает свое место в структуре психики.

Следует наблюдать с особым пристрастием, что происходит с человеком, отдавая себе отчет в необычайной сложности этого феномена.

Человек как субъект социальной жизни

Роль социокультурной (социальной) среды в жизни человека состоит в том, что в ней он приобретает опыт, формирует представления (картину мира) и приобщается к ценностям, т.е. обретает отношение к опыту и к картине мира. Способы осуществления деятельности, способы установления отношений с другим, система ценностей как отношение к среде, обществу и себе самому вырабатываются в культурно-исторических рамках (Л.С.Выготский; Г.П.Щедровицкий; А.Н.Леонтьев).

В социокультурной среде протекает общественно-производственная и общественно-коммуникативная деятельность человека. В теории коммуникации рассматриваются закономерности протекания коммуникационных процессов, их социокультурная природа. Констатация того с очевидностью наблюдаемого факта, что люди по-разному осуществляют свою производственную деятельность, привела к размышлениям о том, в чем именно эти различия проявляются, связаны ли они с индивидуальными стилями или касаются культурных привычек. Последние 50 лет большое распространение получило изучение способов и стилей осуществления должностных обязанностей в производственных коллективах. Это важно для управления коллективами, чтобы с большей отдачей использовать потенциал людских ресурсов, а также помочь отдельно взятому человеку реализоваться.

Исследуется, как человек организует свою деятельность во времени, как распределяет усилия. Этот параметр измерения называется «хронностью». Выделяется два основных значения этого параметра: монохронность и полихронность. Монохронность определяется как сосредоточенность человека в данный достаточно длинный отрезок времени на одном деле, в отличие от способности человека справляться в этот же период времени с несколькими делами (полихронность).

Изучались также механизмы реализации производственных отношений в том, как ставятся и решаются производственные задачи. Здесь обратили внимание на то, что для одних требуется детальная проработка каждого шага в решении задачи, в то время как для других достаточно поставить задачу и не вмешиваться в конкретику ее выполнения. Результат работы при этом не связан с избранным способом ее выполнения. Терминологически первая группа работников получила в социологии название «высококонтекстных», а вторая – «низкоконтекстных». Исследования показали, что мексиканцы низкоконтекстные, а американцы высококонтекстные служащие, что им вместе трудно работать.

Несомненный интерес, в особенности для межкультурной коммуникации, представляет логика иерархических отношений на производстве. Так, например, страны Бенилюкса работают в логике консенсуса, в Германии распространена логика контракта, для США характерна логика патернализма, а Франция работает в рамках логики чести.

Таким образом, социокультурная среда играет фундаментальную роль в жизни человека. Что входит в это понятие? Каковы его границы? Что такое культура?

Концепт культуры вошел в исследовательский обиход всех гуманитарных наук и к нему приглядываются естественные науки. Предметом изучения является разные виды культур: филологическая, технологическая, экономическая, общая и индивидуальная и т.п.

Что такое культура? Существует более 500 определений, но если взять 15-20 определений, провести анализ свободных высказываний по поводу данного концепта более-менее образованной аудитории, то можно увидеть, что в это поле входит все то, что создано человеком. С одной стороны, культура противопоставляется природному, с другой, все природное, что попадает в область деятельности человека, становится культурным. И то, что создано человеком, можно рассмотреть с определенных точек зрения. Например, с точки зрения мира как множества предметов, мира в динамике, т.е. движущегося, развивающегося, и мира, пропущенного через размышления и переживания человека.

Мир как множество объектов. Окружающий мир как объект восприятия - мир зримый, звучащий, объективно существующий. Это мир в статике.

Мир как движущийся, или мир в динамике. В нем совершаются события, делаются вещи с разной целью - поехать на поезде, воспользоваться городским транспортом, снять комнату, устроиться на работу, поселиться в гостинице, пойти в театр, написать реферат, написать картину, создать благотворительный фонд и т.п.

Мир осмысленный через суждения, размышления, отношение, переживания. Они вовлекаются в процесс выстраивания и проживания отношений с людьми данного культурного пространства, задают отношения с миром. Это аксиологический (ценностный) план культуры.

Анна Вежбицкая, выдающийся лингвист нашего времени, заведующая кафедрой Сиднейского университета (родилась в Польше, получила образование в Москве), в своей работе «Концептуальные основы психологии культуры» представляет теорию «культурно обусловленных сценариев». Это негласные правила говорящих «как быть личностью среди других личностей, т.е. как думать, как чувствовать, как хотеть (и как действовать согласно своему хотению), как добывать или передавать знания и, что важнее всего, как говорить с другими людьми. Существуют сценарии чувств «китайской сдержанности», англо-американские сценарии, как думать и как хотеть и т.п.

В работе «Русский язык» ею рассматриваются доминанты аксиологического плана русской культуры: *судьба, душа, тоска*.

Третий план культуры – это скрытая культура. Человек не осознает его в родной культуре. Он просто пользуется тем, что ему передано языком и воспитанием, тем, что он наблюдает в непосредственной данности. Люди говорят друг другу «здравствуйте». Ребенок это наблюдает. Родители говорят это всем, с кем входят в контакт, и он в определенное время будет это делать. Они это говорят только в ответ на приветствие, значит так надо, и он так будет делать. Все это в соответствии со значением самого жеста приветствия: здороваются, когда встречаются со знакомым человеком или когда к данному человеку есть дело. У слова «здравствуйте» есть внутренняя форма «будьте здоровы», она неосознаваема, но принимаема. Но существенно само значение жеста, его семиотика (смысл). В другой культуре смысл речевого жеста бывает другим, он узнается в непосредственном общении. Ответ на вопрос о том, почему мы говорим определенным образом, почему мы действуем так, а не иначе, прежде всего, следует искать в способах социокультурного бытия. Одним из таких способов является способ общения при диалогическом взаимодействии. Он носит всеобщий и фундаментальный характер.

Диалогичность является антропогенной характеристикой, т.е. врожденной. Ее суть состоит в том, что в Я человека есть место для Другого. И этот факт Мартин Бубер, немецкий религиозный философ, называет основным словом человека (одно слово Я-Ты). Можно, следовательно, сделать из этого заключение, что субъект вступает в общение при взаимодействии либо от Я в слове Я-Ты, либо от Ты в этом слове. Мы называем эти две позиции носителя культуры соответственно Я-позицией в общении при взаимодействии и Ты-позицией общения при взаимодействии. Они соотносятся с двумя основными типами

культур, которые выявляет выдающийся историк русской культуры, лингвист и культуролог Юрий Михайлович Лотман. Это культура автокоммуникации и культура сообщения.

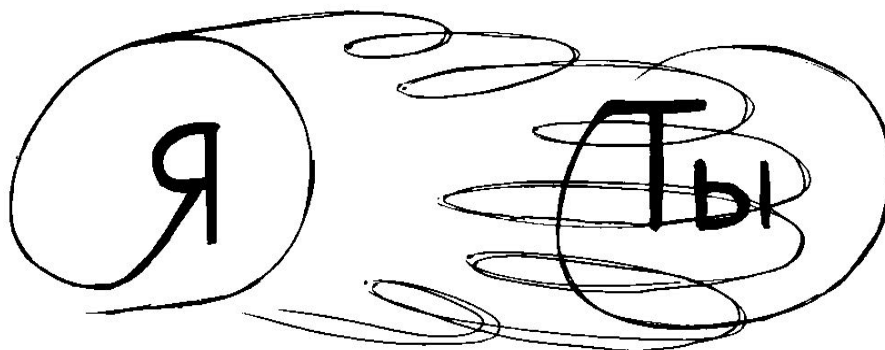
Вступление во взаимодействие с **Я-позиции** влечет за собой то, что для речевого субъекта **первичным** будет выражение **оценок, чувств, отношения, суждений** по отношению к плану сообщения (фактам), что как раз является самым важным для индивидуума.

Пример: *Очень вкусный чай!* Фраза означает не имманентное качество чая, не факт, а то, что чай нравится говорящему.

Я-позиции присуща открытость чувств и прямое воздействие на собеседника.

Каково место Другого, т.е. Ты, в данном типе общения во взаимодействии? Здесь имеет место симбиоз Я и Ты. Ты включен в Я, или «втянут» в Я (рис.5), и Я считает неосознанно, что «Ты» включен в ситуацию и владеет информацией, поэтому можно сразу говорить о главном – переживаниях, суждениях, отношении.

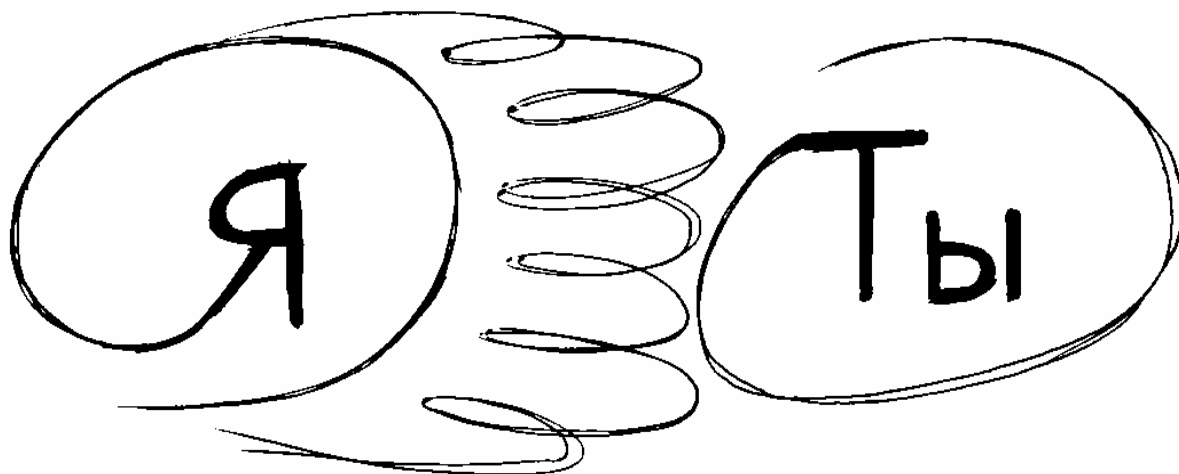
Рис.5. Я-позиция общения во взаимодействии



Ты-позиция в общении определяется как способ выстраивания диалогического взаимодействия с включением адресата (Ты) в контекст взаимодействия. В этом диалогическом взаимодействии Я и Ты мыслятся как имеющие – каждый – свое собственное пространство, и Ты-стратегия состоит в том, чтобы создать поле, общее для обоих коммуникантов, где **факты** и **информирование первичны** и воздействие осуществляется через ситуативные опоры, через рациональное. Речь идет об установке на отдельность и отделенность коммуникантов (в Я-позиции Я включает Ты в свое пространство), соблюдение личностных границ, наличие дистанции, об избегании прямых оценок, прямого выражения чувств, о сглаженности в выражении отношения к высказываемому, стремлении не нарушить психологическую безопасность адресата, свойственные Ты-позиции общения.

Схема данного типа общения при взаимодействии показана на рис. 6. Я осуществляет касательные «движения», не вторгаясь в пространство Ты.

Рис.6. Ты-позиция общения во взаимодействии



Переходя на конкретные национальные культуры, следует сказать, что обе позиции выражаются на любом языке и используются в любой культуре, но можно утверждать, что одна из них используется в качестве доминирующей и транслируется языком. В частности, в русской культуре общение строится преимущественно как Я-ориентированное: “Я” говорит о своих переживаниях, отношении, эмоциях, высказывает, прежде всего, свои суждения. Эмоциональность, иррациональность, покорность судьбе и любовь к морали - семантические характеристики смыслового универсума русского языка, обнародованные А. Вежицкой в ее работе “Русский язык”. Эмоциональность проявляется в акценте на чувствах и их свободном изъяснении; в “иррациональности” (нерациональности) подчеркивается ограниченность логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимость и непредсказуемость жизни; любовь к морали проявляется в абсолютизации моральных измерений человеческой жизни, акценте на борьбе добра и зла (и в других и в себе), любви к крайним и категоричным моральным суждениям, абсолютизации “хорошо - плохо” (Вежицкая 1994).

В исследовании А.П. Чудинова “наивной” картины политического мира в России через когнитивную метафору показано, что метафора имеет сильный эмотивный характер и отражает умонастроения современного российского менталитета, представляющего современную Россию как “больное общество, проникнутое криминальными отношениями, как нечеловеческий мир, где идет “война всех против всех”, характеризую современный политический дискурс через “векторы опасности, агрессивности и тревожности”. То представление, которое складывается в политическом дискурсе через

метафору, отражает представления человека о нем самом и окружающем мире. И оно, прежде всего, оценочное и эмотивное. Таков вывод и исследования метафоры в диахронии: в качестве характерной особенности макромодели социальных отношений по аналогии с родственными связями, с противопоставлением своего и чужого, модели имущественных отношений показана тенденция к постоянной оценочной характеристике именуемых явлений.

Семантические характеристики русской речи, о которых говорит А.Вежбицкая, проявляют себя широким арсеналом средств русского языка для выражения эмоций и эмоциональных оттенков. Высокий эмоциональный накал русской речи обеспечивается “активными” эмоциями глаголов: *радоваться, тосковать, скучать, грустить, волноваться, беспокоиться, огорчаться, хандрить, унывать...* Их активный, процессуальный, квазиволитивный характер свидетельствует, что эмоции как бы возникли сами по себе, не под воздействием внешних факторов. Эта группа глаголов подчиняет существительные с предлогами *о/об/обо*, что включает и мыслительные процессы: *Душа грустит о небесах*. Склонность к фатализму, смирению и покорности, ощущение того, что людям неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена, проявляются в неагентивном характере русского синтаксиса: *И музыка еще не вся сочинилась*. Из двух возможных представлений синтаксической картины мира - как процессов, происходящих в мире в виде совокупности причин и следствий, и как феноменологической картины мира - русский язык выбирает последнюю, что видно по распространенности безличных предложений: *Его переехало трамваем. Его убила молния. Стучат!*

Ты-позиция общения является доминирующей в западноевропейских культурах, в частности в англосаксонской и романских. Так, для англосаксов А. Вежбицкая отмечает неодобрительное отношение к ничем не сдерживаемому словесному потоку чувств, ограниченное число средств для обозначения близких отношений, избытие номинативных и им подобных конструкций, выражающих агентивность (явное присутствие деятеля, относящееся к предметному плану высказывания - *I'm sleeping, I cannot do it. I have to do it*), акцент на каузативные отношения, где ясно указан каузатор как действующий по своей воле (*He succeeded. He failed*).

В терминах социальных ожиданий и ценностей Я-позиция трактуется как ожидание оценок, суждений, эмоционального отношения; Ты-позиция - как ожидание того, что говорящий обозначит каким-то образом присутствие собеседника - прямо (адресно) или опосредованно через план сообщения. Таким образом, восприятие текста, высказывания в русском культурном контексте вызывает в первую очередь оценочно-эмоциональную

реакцию (*Мне доклад не понравился. - Ну и намудрили вы в диссертации! – Ничего не понял в лекции*), во французском контексте адресатом воспринимаются элементы, фиксирующие его присутствие в тексте: адресованность (*Vous désirez, Monsieur? – Сударь, вы желаете?*), информирование, задающее границы и компоненты ситуации, что позволяет адресату обратиться к своему познавательному опыту для ориентации (*Je sors d'une conférence consacrée au bicentenaire de V.Hugo animée par N., directeur du musée national Hugo. - Я только что был на лекции, посвященной двухсотлетию В. Гюго, прочитанную Н., директором Национального музея Виктора Гюго*).

Два фундаментальных способа культурной детерминации взаимодействия определяют структуру и способы выражения содержания текста: для Ты-позиции развертывание от плана сообщения к плану отношения к сообщаемому, в Я-позиции – от плана суждений и оценок к сообщению. Восприятие текста в Я-перспективе строится от ожидания суждений, оценок и отношений к информированию, для Ты-культуры – ожидание ситуативных рамок и опор. Рекомендации, даваемые во французских пособиях по составлению резюме, текстов деловых бумаг и др., настаивают на том, чтобы вначале был выстроен предметный план сообщения (даны предметы внешней ситуации), который затем выстраивается композиционно (порядок появления элементов ситуации), и только тогда вводятся модальности.

Доминирование того или иного способа диалогического взаимодействия в культуре не означает, как об этом уже говорилось, ее закрытости другому способу. В любом языке есть достаточно средств для компенсации доминирующей позиции. Так, экспрессивное словообразование в русском языке служит для включения адресата речи в поле коммуникации: адресованность речи, заинтересованность в собеседнике выражаются в устной речи ласкательными суффиксами: *Мне, пожалуйста, молочка; Не хотите ли хлебчика?* и т.д. Косвенная субъектность (*Мне холодно*) отражает, на наш взгляд, стремление не беспокоить собеседника (сравн. *Я замерз*). Пласт русской культуры, связанный с интеллигенцией, в значительно большей степени проявляет Ты-позицию общения, чем другие субкультуры.

Учет культурной обусловленности общения, устного и письменного, представляется абсолютно необходимым в обучении языку, что способствует расширению сферы общения и “вращиванию” гибкости в межкультурном общении.

Обучение стратегиям распознавания и продуцирования текстов является задачей переориентации обучающихся с коммуникативного на номинативное содержание, на выделение и обозначение ситуативных опор. В конечном счете, понимание того, что происходит в иноязычном тексте, помогает увидеть в поведенческих реакциях, в

социокультурной среде то, как организовано общение, и понять, какие смыслы и ценности актуализируются, быть медиатором (посредником) в межкультурной коммуникации. Практика обучения, построенная на текстовых механизмах, интерпретация, исходящая из Ты-позиции в общении, оказывается более успешной для овладения иноязычной речевой практикой и для сдачи экзаменов на национальные дипломы в Западной Европе.

Человек и деятельность

Субъект в обучении – это субъект деятельности. В данном параграфе будут рассмотрены психологическая характеристика деятельности и ее структура, обозначены приоритеты, что имеет непосредственное отношение к организации учебного процесса.

Самое широкое философское определение деятельности: способ существования человека и общества в целом. По определению родоначальника теории деятельности в отечественной психологии А.Н. Леонтьева деятельность - основная область, в которой происходит присвоение человеком действительности и одновременно «осуществление» субъекта.

Человеческий способ существования состоит в **активном** отношении человека к миру, направленном на его **целесообразное** изменение и преобразование. При этом изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. (Г.Л. Ильин).

Деятельность носит субстанциональный (вещественный) характер, т.е. она производится с вещами и предметами, нацелена на их преобразование. И это делает ее сопоставимой по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности «субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе». В этом смысле человек как бы наследует субстанциональность у самой природы (Г.С. Батищев, Г.Л. Ильин).

Деятельность является первичной по отношению как к субъекту, так и предмету деятельности. И субъект, и объект как бы «обособляются» в процессе деятельности, выделяются. Главный канал развития субъекта – интериоризация, перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план.

Деятельность есть форма связи субъекта с миром. Она включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом

(опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира (распредмечивание).

Главная характеристика деятельности - **предметность**. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. В психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева на первый план выдвигается предметность деятельности, состоящая в способности субъекта воспроизводить в деятельности логику предмета, подчинять ей деятельность.

Другая характеристика деятельности - ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Например, впервые столкнувшись с телевизором как предметом, человек будет его использовать в соответствии с тем, как он уже использует похожие предметы, например, ящик. Использование его как устройства впервые, как открытие этого сложного предмета, будет возможно лишь с помощью других людей.

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризированные, внутренние средства и общение с другими людьми). Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход. Во всех случаях она представляет собой акт, инициируемый субъектом, а не запускаемый внешним воздействием. Это система действий, которая всегда носит продуктивный характер. Ядро личности в теории деятельности - это совокупность действенных отношений человека к миру, т.е. отношений, реализуемых в деятельности и обнаруживающих себя в ее мотивах. Иерархическая структура мотивов личности является основой личности. Человек черпает свои мотивы в себе. Они не даются извне.

В ходе деятельности происходит отражение реальности и процессов в виде образов, которые переводятся на глубинных уровнях на язык значений и смыслов.

Таким образом, в структуре деятельности обязательно присутствуют

- субъект деятельности и его мотивы;
- цель деятельности;
- предмет деятельности;

- способы деятельности;
- действия;
- взаимодействие с миром, людьми с самим собой;
- результат.

В образовательном процессе участвуют как субъекты деятельности учащийся и учитель. Иногда выделяют учебную группу как совокупного субъекта. В нашем рассмотрении мы его не будем учитывать, а сопоставим место каждого из двух субъектов – учащегося и учителя - в деятельности обучения. Как соотносятся элементы деятельности каждого из субъектов в их совместной образовательной деятельности?

Сначала мотивы деятельности. Мотивы учителя и мотивы учащегося одни и те же? Кто формирует мотивы учащегося, учитель или он сам? В психологической теории деятельности, как было выше рассмотрено, мотивы определяются потребностями, а значит они индивидуальны. **Формировать мотивы** может только сам субъект. В случае, если мотивы ему навязываются, он из субъекта становится объектом деятельности и утрачивает свою активную роль. И учится уже не он, а тот, кто ему их навязывает.

Мотивы деятельности, мотивация - очень активно разрабатываемая тема в педагогических и психологических исследованиях. Обнаружено, что их структура достаточно сложна. Выделяют около 10 групп мотивов. Какие из них «срабатывают» у ученика в образовательной деятельности? Никто с точностью сказать не сможет, даже сам субъект деятельности. Но можно ручаться, что познавательные потребности играют очень большую роль в жизни любого человека, тем более в стадии его взросления и открытия мира.

Цель деятельности и **предмет** деятельности – то, что вырабатывается, выбирается в совместной деятельности. Это то место, где происходит встреча субъектов обучения. Предмет деятельности может быть предложен кем-то из субъектов. Для осуществления ее нужно, чтобы предмет был принят другим субъектом и цели соотнесены.

Способы и действия, аналогично мотивам, входят в поле каждого из субъектов. Человек пользуется только теми способами, которыми он овладел в предыдущем опыте, и осуществляет действия, которые умеет делать. Уже в ходе деятельности он открывает для себя новые способы и пробует их в новых видах действий, которые становятся его опытом в том уникальном виде, какой имел место быть. Только сама деятельность, которую самостоятельно осуществляет субъект обучения, дает ему способы и опыт действий. Человек опирается лишь на то, чем он сам владеет. Способы не передаются. Они вырабатываются. И тогда человек берет за них ответственность.

То же самое можно сказать о **способах взаимодействия** и его отношении к миру, к себе, к другим. Это то, что нарабатывается в ходе совместной деятельности.

Результат деятельности относится также к сфере индивидуального и размещен в поле ответственности каждого из субъектов. Человек делает лишь то, что он может в каждый данный момент, и важно то, что он сделал, а не то, что мог или не сделал.

Таким образом, деятельность четко разводит, что принадлежит сфере ответственности каждого субъекта, и предписывает в качестве совместного предмет деятельности. Только это сводит субъектов вместе и создает их общее поле. А дальше деятельность предписывает субъектам договариваться по поводу действий, чтобы двигаться к результату. Их общее поле – это предмет деятельности и взаимодействие в ходе осуществления деятельности. И это важно понимать, чтобы учителю не подменять собой учащегося, предписывая ему мотивы, способы, высказывая свое отношение к результату, переводя тем самым его в позицию объекта обучения.

Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998.
2. Бубер М. Два образа веры: Пер.с нем./ Под ред.П.С.Гуревича, С.Я Левит, С.В.Лёзова. – М.: Республика, 1995.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1994.
5. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Изд.дом “Удмуртский университет”, 2000.
6. Ильин Г.Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия. – М., 1992.
7. Кацнельсон С.Д. Вступительная статья / Пауль Г. Принципы истории языка. - М.: Изд-во иностранной литературы, 1960, с.5-20.
8. Королев С.И. Релаксация и внимание при обучении языкам.//Методика обучения иностранн языкам. Вып.11/Мин.пед.ин-т ин.яз. – Минск, 1981, с.17-25.
9. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. - М., 1974.

Задания

1. Выбрать один ответ из четырех предлагаемых:

1.1. Активность как всеобщая характеристика живого получила в человеческом обществе название ... 1) деятельность; 2) рефлекс; 3) реакция; 4) сознание.

1.2. Высшая форма отражения, которая присуща человеку, обозначается понятием ... 1) рефлекс; 2) реакция; 3) сознание; 4) душа.

1.3. Движущими силами процесса обучения являются ... 1) противоречия, возникающие в процессе обучения; 2) профессионализм педагога; 3) образовательная активность ученика; 4) закономерности обучения и принципы его построения.

1.4. Начальный источник всех наших знаний о внешнем мире и собственном теле – это ... 1) воображение; 2) ощущение; 3) потребность; 4) мышление.

1.5. Психический процесс обобщенного отражения действительности называется ... 1) памятью; 2) мышлением; 3) вниманием; 4) восприятием.

1.6. Системное социальное качество, приобретаемое индивидом в деятельности и общении, обозначается понятием ... 1) темперамент; 2) мотивация; 3) задатки; 4) личность.

2. Выделить дескрипторы (ключевые слова) для концепта «субъект».

3. В речевом поведении выделяется два аспекта содержания. К первому относится все, что связано с ситуацией как образом фрагмента реальной действительности. Это **ситуативные опоры** содержания - номинативный, или предметный план. Этот план можно назвать объективным, информационным содержанием. К нему относятся факты реальной действительности, событийный ряд, информация об участниках ситуации. Другой аспект содержания – то, что представляет собой оценки, суждения по поводу сообщаемого содержания, отношение к высказываемому или участникам событий. Это субъективное, или модальное (коммуникативное) содержание. Задание состоит в том, чтобы провести психолингвистический эксперимент по восприятию устного речевого сообщения и провести анализ содержания (какие смыслы выражены) полученных текстов в соответствии с тем, какое из двух содержаний выражено. Для этого сделать устное сообщение на 5-6 минут, затем предложить слушателю/слушателям высказаться по поводу услышанного письменно или записать высказывания на диктофон. Провести содержательный анализ высказываний. Дать также количественный анализ.

4. Провести психолингвистический эксперимент по восприятию письменного речевого сообщения. Для этого предложить письменный связный текст для чтения. Прохронометрировать чтение. Предложить читателям высказаться письменно по поводу прочитанного текста. Провести анализ содержания полученных текстов: выявить предметный план и модальные планы. Дать количественный анализ.

5. Провести эксперимент: 1) дать свободные ассоциации на изучаемый иностранный язык в виде перечня слов и выражений; 2) дать свободные ассоциации на родной язык; 3) сравнить два списка по параметрам «деятельность – не деятельность», «фактология – не фактология (оценка/суждение/эмоция).

6. Сделать рисунок на основе речевого описания. Для этого выбрать несложное графическое изображение и предложить 1-2 информантам сделать рисунок, не показывая его, по Вашему словесному описанию. По окончании работы сравнить рисунки, выявить трудности и прокомментировать письменно.

7. Сделать выводы по разделу «Психологические основы обучения» в виде резюме, имеющего следующую структуру: перечень основных вопросов раздела, центральная проблема в этом комплексе вопросов, состояние научного знания относительно данной центральной проблемы.

Психолингвистические основы обучения языку

Раздел посвящен вопросам, связанным с предметом дисциплины «Родной/неродной язык», язык как система знаков или речевая деятельность: что первично для человека, язык или речь; какие языковые и речевые единицы определяются как единицы обучения; что характерно для текста как единицы обучения.

Дисциплина «Родной/неродной язык»

До недавнего времени дисциплина «родной/неродной язык» определялась достаточно однозначно как учебный предмет, где изучаются звуковая система, графика, грамматические правила, лексика языка. На основе изучения языковых данных строится дальнейшее изучение речи. Наиболее отчетливо это прослеживается в обучении древним языкам – латинскому и греческому. Менее отчетливо языковое содержание учебного предмета «язык как система знаков» (а именно в этом качестве язык присутствует в обучении) выражено во взаимосвязанном обучении языку и речи при обучении иностранному языку.

Таким образом, в наше время вопрос о том, что является предметом изучения в дисциплине «язык», не столь прост, как это кажется.

В течение многих лет на методику обучения как родному, так и иностранному языку большое влияние оказывала и продолжает оказывать работа великого отечественного психолога Л.С. Выготского «Мышление и речь» (1934).

Говоря об усвоении родного языка, Л.С.Выготский подробно рассмотрел и выделил в фокус два важнейших для развития ребенка процесса: филогенез родной речи и формирование системы научных понятий, играющей главную роль в процессе дифференциации психических функций ребенка. Он приоткрыл завесу над тайной становления детской речи и познакомил с идеями Ж.Пиаже, великого швейцарского экспериментатора и наблюдателя детской речи. Этот материал послужил аргументацией в пользу первичности речевых умений. Сначала была речь!

Однако положение о необходимости формирования системы научных понятий ввело в обучение родному языку изучение системы родного языка, т.е. грамматических правил, правил разбора слов и предложений как главной цели обучения. В итоге в течение многих десятков лет в школьном обучении произошло постепенное вытеснение речевой практики языковыми упражнениями, запоминанием правил и освоением метаязыка грамматики.

Что касается предмета «иностранной язык», слова великого психолога о том, что «ребенок усваивает иностранный язык в школе совершенно иным путем, чем он усваивает

родной язык», что «ни одна почти из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении школьником языка иностранного...», были прочитаны как наставление и оправдание тому положению вещей, на которое ссылается ученый. В реальности Л.С. Выготского присутствует опыт изучения иностранного языка «через прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей», где «...изучение иностранного языка опирается на семантику родной речи», т.е. изучение иностранного языка через родной, через перекодирование грамматических структур и лексических единиц. И он констатирует, что результаты обучения родному и иностранному языкам разные: «..не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам...». В то же время Л.С.Выготский не мог не видеть, что «оба эти процесса развития родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития» и что «было бы чудом, если бы усвоение иностранного языка повторяло или воспроизводило проделанный давным-давно в совершенно других условиях путь развития родного языка».

Развитие лингводидактики привело к тому, что внутри дисциплины «родной/неродной язык» возникло два учебных предмета: язык как система знаков и речевая деятельность как владение речью. Им соответствуют разные компетенции. Для предмета «язык как система знаков» лингвистическая компетенция является основной. Речевая, социокультурная и коммуникативная компетенции формируются только в речевой деятельности. Ведь реально имеется не одна система – языковая - как система означенных смыслов, а четыре. Кроме языковой системы, существует система речевой деятельности, а именно идиостиль, который погружен в среду языкового существования, а также код устной речи как система устноречевых единиц и код письменной речи как система текстообразующих единиц. Они соотносятся друг с другом, как это схематично указано на рис.7.

В речевой деятельности все эти коды «работают». Они усваиваются в соответствии с практикуемыми видами речевой деятельности. Если преобладает устная речь, то складывается код устной речи, где на аналитическом уровне существуют единицы и правила оперирования с ними. При освоении письменной речи идет усвоение кода письменной речи, поскольку работают аналитические механизмы, наводящие порядок в хаосе речевого пространства. То, что эти механизмы операциональны, мы убеждаемся по тому, что любой человек в здравом уме и памяти овладевает правилами, а главное, сам может эти правила выводить.

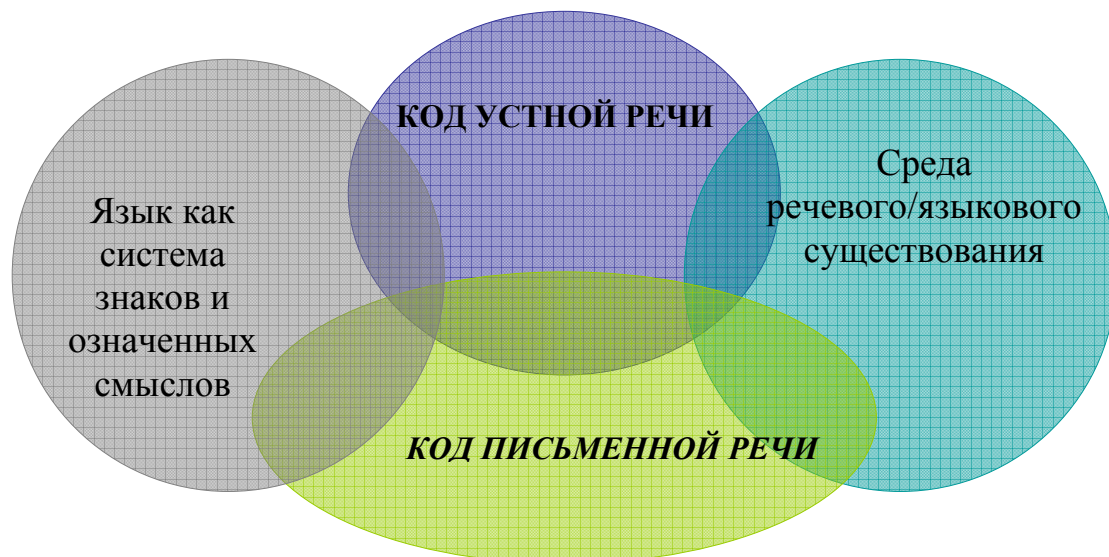


Рис. 7. Взаимодействие «язык – речь – код устной речи – код письменной речи»

Код устной речи и код письменной речи – это разные коды. Так, коду письменной речи присуща синтаксическая развернутость, эксплицитное задание компонентов содержания, широкая представленность логических операторов и обязательность типов синтаксического соединения. Устная речь, использующая такие характеристики, квалифицируется как «лекция» (*Чего ты мне лекцию читаешь?*), «книжная речь» (*говорит по-писаному*), оценивается как вычурная, а субъект речи как человек, ведущий себя неестественно.

Достаточно значимые расхождения между устной речью и письменной речью можно наблюдать в современной России. Выходцы бывших советских республик, давно устроившиеся для проживания в глубинке, обращаются за получением российского гражданства. Для этого необходимо сдать экзамен по русскому языку. Они справляются

легко с тестами на устную речь, но испытывают огромные трудности с экзаменом по письменной речи. То же мы наблюдаем в Западной Европе. Миграция привела в Европу миллионы выходцев из Турции, стран Магриба, Африки. Многие из них быстро овладевают устной речью, а значит и кодом устной речи страны, но испытывают огромные трудности в овладении письменным языком, особенно в вычленении единиц и их соединении в текст. Обучение письменному языку в соответствии с существующей практикой оказывается непродуктивным для взрослых. Методисты столкнулись с проблемой обучения новому для учащихся коду – коду письменной речи.

Что вызывает затруднение у студентов-иностранцев, изучающих русский язык, в устной речи, в слушании лекций? Значения, которые слова приобретают в речевом потоке, вычленение из речевого потока слов, опознавание контекста, приписывание смысла высказыванию. Студенты-корейцы, которым задавали вопрос о том, что для них важнее в изучении русского языка, ответили: разговаривать больше, чем заниматься грамматикой, работать с ситуациями, учиться вместе с русскими студентами, заниматься переводом.

Для предмета «**речевая деятельность**» формируемыми компетенциями являются следующие: **речевая, коммуникативная и социокультурная**. Они закладывают основу для формирования лингвистической компетенции. В случае необходимости развития данного вида компетенции, как, например, при подготовке учителей, не требуется много усилий. В **речевую компетенцию** входят умения пользоваться видами речевой деятельности: понимать устное и письменное речевое произведение (аудирование и чтение как рецептивные виды речевой деятельности), продуцировать устное речевое сообщение и создавать письменный текст (говорение и письмо как продуктивные виды речевой деятельности). Она включает в себя также владение кодами устной и письменной речи. Для кода устной речи это этикетность устного взаимодействия, способы формулирования запроса и ответа на него, невербальные средства общения и др., для кода письменной речи правила текстопорождения и текстовосприятия, правила понимания текстов разного жанра и речевых действий, соответствующих данному жанру. Лингвистическая компетенция – это владение правилами артикуляции, определенным лексиконом и правилами образования форм. Это также владение метаязыком, т.е. языком, которым говорят о языке – лингвистическая терминология.

Следующий вопрос, который нужно обсудить, - это вопрос о единицах обучения.

Для предмета «язык как система знаков» единицами обучения служат звуки, графемы, слоги, слова, словообразовательные форманты, словосочетания, служебные элементы, правила изменения и образования единиц более высокого уровня.

Какими единицами оперирует речевой субъект? Какие единицы вычленяет он при восприятии речи? Можно ли говорить об уровнях речевого анализа, располагающих своей таксономией единиц, как это имеет место в построении системы языка?

Каким образом хранятся слова, грамматические правила, единицы языковых уровней – фонемы, морфемы в памяти? Что именно запечатлевает речевой субъект? Что он извлекает из памяти, вступая в речевую деятельность?

Интерес к данным вопросам характерен для отечественной психологии, в особенности для нейропсихологии. А.Р. Лурия, основываясь на своем уникальном опыте психолога и нейропсихолога, высказал гипотезу о том, что «вокруг каждой лексической единицы создается многомерная сеть связей, причем в норме преобладающую роль играют смысловые связи (семантическое поле), тормозящие звуковое сходство». Н.И. Жинкин, работа которого «Механизмы речи», вышедшая в 1958 году, до сих пор не утратила своего значения, утверждает, что слова хранятся в памяти не в полной форме, а в виде «решеток фонем» и «решеток морфем». Речевой субъект следует уровням отбора единиц. На первом уровне он составляет слова из звуков, на втором – сообщения из слов, при этом правила сочетаемости используются им как фильтр. А. Мартине, выдающийся французский лингвист, напротив, считает, что речевой субъект воспринимает крупные смысловые блоки, равнозначные высказыванию, и затем из них вычленяет речевые сегменты более низких уровней.

В системе представлений Б.М. Гаспарова, известного отечественного лингвиста и автора значительного труда «Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования», основу употребления языка составляет мнемоническое знание громадного материала, участвующего в качестве цитатного фонда в каждом коммуникативном акте. Речевой субъект подбирает из этого цитатного фонда коммуникативные сегменты и соединяет их установленным в результате предыдущего речевого опыта способом. В «Ассоциативной грамматике русского языка» Ю.Н. Караулова представлены методики описания ассоциативно-вербальных сетей как «способа субъективного, интериоризированного существования лексики, ...грамматика также представлена в этой сети в виде отдельных словоизменительных (и словообразовательных) форм лексем, в своей совокупности – типически, в образцах – отражающих всю грамматическую систему».

В качестве единицы, лежащей в основе мнемонического владения языком, Б. Гаспаров определяет коммуникативный фрагмент как отрезок речи различной длины, хранящийся в памяти говорящего как бы в готовом виде и используемый при создании или интерпретации высказываний: *читает книгу, мальчик читает, интересная книга* и т.п.

Свойства коммуникативного фрагмента - непосредственная заданность в памяти, смысловая слитность, динамическая заданность, аллюзионная множественность цитирования, коммуникативная заряженность, пластичность, уникальность места в континууме совмещения с другими коммуникативными фрагментами. Когда возникает слово *стол*, которое обычно первым приходит в голову, когда преподаватель ищет пример, то с ним возникает целый ряд линий, дающих коммуникативные фрагменты: *СТОЛ – мебель, обстановка, стул, кресло...; стоит, накрывать, убирать, сметать...; столовая, столоваться, застольный,...; деревянный, круглый, квадратный, ветхий,...; кол, пол, вол, осел, стал, стыл, стан, стон,...* и т.д.

Можно ли свести коммуникативный фрагмент к словосочетанию? Не является ли введенный Б.М. Гаспаровым термин перефразированием наименования известной всем лингвистической единицы?

Важнейшим приемом создания более обширных речевых образований служит не соединение, но сращение или «сшивание» исходных компонентов языкового материала по типу «речевого шва». Требования к речевому шву в устной и письменной речи разные. В устной речи допускается небрежность, тогда как требования к письменной речи возрастают в связи с открытостью письменного текста для повторного прочтения. Сшивание происходит путем приближений, отсюда всевозможные ошибки и колебания в выборе подходящих выражений.

Коммуникативный контур высказывания вбирает в себя ритмико-мелодическую конфигурацию, словесный потенциал, коммуникативную направленность, стилевую и жанровую принадлежность. В коммуникативном контуре отражена способность говорящего охватить мыслью свое или чужое высказывание.

У М.М. Бахтина «реальной единицей речевого общения» является высказывание. Он говорит о том, что «речь всегда отлита в форму высказывания, принадлежащего определенному речевому субъекту, и вне этой формы существовать не может». Границей каждого конкретного высказывания служит смена речевых субъектов.

Лингвистика речи предлагает, таким образом, ряд речевых образований, которые играют важную роль в речевой деятельности: синтагма, ассоциативно-вербальная сеть, коммуникативный фрагмент в совокупности с коммуникативным швом и контуром, высказывание.

Если, однако, принимать за единицу такой элемент, который бы обладал всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являлся бы далее «не разложимыми живыми частями этого единства» (Выготский, 1996: 13-14), то такой бы единицей следовало бы считать текст. Это та единица речи, которая, в соответствии с

природой речи, отражает присутствие речевого субъекта и континуальна (непрерывна), как континуальна деятельность общения.

Такой единицей нам представляется текст (высказывание в терминологии М.М. Бахтина). Текст являет собой и в себе все характеристики речевой деятельности: он имеет **автора** (субъекта речи), обращен к другому/другим субъектам (**адресату** речи), реализуя **коммуникативный замысел**, несет **сообщение**, структурированное в соответствии с законами данного языка, отражая объективную реальность в целостности ее восприятия. Именно эти параметры выявлены как основные для речевой деятельности.

Анализ многочисленных определений текста позволяет увидеть, что ученые выделяют в тексте его соединенность, целостность и сделанность. Все три характеристики относятся к человеческому измерению текста. В соединенности отражается свойство человека структурировать деятельность, в которой он присутствует целостно. У любого текста есть автор, который его делает или сделал.

Три аспекта текста, наиболее важные для его восприятия, - это автор, адресат и содержание текста. При этом - как в продуцировании текста, так и в его восприятии - исходным текстовым процессом является установление отношений между взаимодействующими субъектами речи. Автор текста и его адресат – конкретный или воображаемый - входят в диалогическое взаимодействие, где каждый из коммуникантов занимает свою позицию как средоточие установок, диспозиций, намерений и ожиданий в данном взаимодействии.

Таким образом, речевой субъект пользуется не столько правилами, сколько своим речевым опытом, в котором определяющим является смыслопорождение. Этот речевой опыт имеет текстовую структуру, т.е. он существует в целостных единицах, обладающих свойством связности и соединенности. Интересно и то, что усвоение языка также происходит в рамках смыслопорождения. Ниже приводятся некоторые данные, обобщенные психолингвистами и методистами.

Какова динамика усвоения, выявляемая исследованиями и подтверждаемая образовательной практикой учителей неродного языка? От чего зависит эффективность обучения языку, его оптимальный режим?

Исследований, посвященных усвоению, немного. Отметим французскую методическую школу (С.Муаран) и психолингвистические исследования детской речи (А.М. Шахнарович, И.Г.Овчинникова, петербургская школа), овладения отдельными сторонами иноязычной речи при обучении. Методисты, занимавшиеся проблемами усвоения, дают примерную динамику стабилизации речевых навыков при обучении.

Первые усваиваемые навыки - это **артикуляционные**, стабилизация наступает после 30 - 40 часов обучения, в котором много внимания уделяется речевой практике.

Следующий этап - это усвоение **лексических** единиц, скорее некоторого словаря, и привыкание к тому, что именование совершается особым способом. Мы имеем в виду в данном случае, что совершился поворот от родного языка к новым номинативным привычкам, сложилась готовность пользоваться ими. На самом деле, понадобится много времени для того, чтобы сложилась развитая иноязычная лексическая система. В какой момент обучения наступает эта готовность к усложнению и развитию лексики иностранного языка как новой системы? Психолингвисты и методисты устанавливают объем начального накопления в течение 60-80 часов обучения.

Становление **фразового стереотипа** (структуры простого предложения) как базового синтаксического умения происходит в это же время, если организовано обучение речевой деятельности. Эти умения ожидаемы обучающимся, именно они обеспечивают выработку речевых стратегий.

Гораздо больше времени требует стабилизация **морфологических** умений, она проходит несколько этапов, главный из которых - осознание необходимости выразить то или иное значение, дифференцировать два и более значения, обрести чувствительность к форме выражения нужного значения, образно говоря, от смутного предощущения формы, проявляемое в пробах и ошибках, к действию в нужном направлении, пусть не всегда точному: *il a mouru* «он умер» вместо *il est mort*. Дети-французы в детстве начинают слышать от старших в большом объеме: *Tu mettras ton chandail dans l'armoire! Tu rangeras tes livres! Tu chanteras cette chanson le soir*, etc. Через некоторое время они начинают говорить: *Je mettra... je chantera... je rangera...*, etc. (вместо *je mettrai ... je chanterai ... je rangerai...*). Им нужно еще время, чтобы появилось *Je mettrai*, etc. Все иностранцы делают то же самое. Длительность обучения для обретения морфологической чувствительности, или чувствительности к форме не менее 300 часов. Напомним, что корректная речь, сопоставимая с речью носителя языка, достижима, в соответствии с данными американских психололингвистов, при достаточно длительном пользовании языком (порядка 3000 часов). Поэтому новые европейские стандарты на формы являются весьма толерантными. Это тем более разумно, что цели изучения иностранного языка видятся не в достижении уровня носителей языка, а в воспитании медиаторов-посредников, людей, способных понять, принять чужую культуру и быть готовыми к сотрудничеству.

Как видно, фонетическая и лексическая сторона стабилизируются раньше других аспектов языка. Они непосредственно связаны с выражением смысла. Морфология в

большей степени связана с выражением отношений между участниками общения, и для ее усвоения требуется больше времени.

Умение, требующее наибольшего времени для развития и усвоения, - это **интонация** и **мелодика**. Они тесно связаны с текстовыми умениями, то есть умением создавать тексты на иностранном языке. Мелодика, интонация, напряженность и ритм в связи с их текстовым характером, т.е. неотъемлемой принадлежностью человеку, нескоро обнаруживают свою пертинентность (уместность), так как испытывают на себе проективную идентификацию родной речи. В частности, касаясь напряженности артикуляции, французский психолингвист Бургиньо (Bourguigniou) говорит: *Si je parlais français comme les Russes parlent russe, je me serais endormi (Если бы я говорил по-французски так, как русские говорят по-русски, я бы уснул)*. В данном случае речь идет не только о напряженности, но и о ритме, который делит четко речевой поток 1-2-3 1-2-3 1-2-3-4, благодаря которому поддерживается тонус речи. Так, в соответствии с французским ритмом стихотворная строка из Пушкина будет звучать: «Я па'мят | ник се'бе | воздвиг 'не | рукотвор'ный». Этот ритм диктует гармонию гласных как особенно нежное и внимательное отношение к гласным. Они не редуцируются, сохраняя свое голосовое качество в речевом потоке. В звуковом потоке русской речи подчеркиваются согласные, как в песнях В.Высоцкого. Обучение требует длительных усилий. И навыки становятся стабильными, начиная с 250 часов обучения в условиях насыщенной речевой практики.

Психолингвистические исследования стратегий выбора временных форм глагола при создании текстов разных жанров, проведенные женеvскими психолингвистами, показали, что усвоение значений глагольных форм родного языка происходит поэтапно. Сначала происходит становление аспектных значений, затем временных. При этом усвоение тесно связано с типом текста, его отнесенностью к повествованию или рассказу, с умением выделить первый и второй планы событий. Четкое представление о текстовых структурах и текстовых значениях глагольных времен складывается у школьника к 10 годам.

В заключение раздела основные **выводы**.

В современном обучении языку существуют две дисциплины в соответствии с фундаментальным различием в лингвистической науке двух сущностей – языка и речи: дисциплина «язык как система знаков» (язык как система научных понятий, представлений) и «(иноязычная) речевая деятельность» (изучение видов речевой деятельности). В рамках первой изучаются звуки, лексика, морфология как правила образования форм и синтаксис как правила построения предложения. Вторая уделяет основное внимание овладению механизмами понимания устной и письменной речи, продуцирования устной и письменной речи в определенных ситуациях речевого общения.

Данное различие обосновывается первичностью речи в филогенезе человека, что формирует языковые знания на бессознательном уровне, благодаря чему человек пользуется речью. Язык как система знаков вторичен по отношению к речевой практике. Осознание правил его построения не означает умений пользоваться этими правилами. Между языком и речью существует ряд промежуточных речевых кодов, таких как код устной и код письменной речи.

При обучении речевой деятельности важным является вопрос о единице обучения, так как речевая деятельность располагает целым рядом образований, которые могут претендовать на то, чтобы служить единицами обучения. Однако, в качестве единицы, обладающей всеми свойствами речи, выбирается текст. Именно в тексте есть одновременно **автор** послания (его социокультурная среда, его опыт, потребности, его отношение к миру и ценности как личностно-деятельностное единство), **послание** и **адресат/получатель** послания в своем личностно-деятельностном проявлении, которое есть **среда интерпретации**.

Литература

- Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Изд.дом “Удмуртский университет”, 2000.
- Ворожцова И.Б. О требованиях к владению иностранным языком в их соотнесенности с динамикой усвоения его аспектов // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. - М.: МГУ, 1997, с.75-79.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
- Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. - М.: Новое литературное обозрение, 1996.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982.
- Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998.
- Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993.
- Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1975.

Задания

1. Что нужно субъекту восприятия для понимания письменного текста? В приводимом ниже отрывке из романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита» выпущено

каждое пятое слово. Нужно восстановить текст и проанализировать, к каким знаниям и умениям пришлось прибегнуть, чтобы восстановить нужное слово: лексическая сочетаемость, синтаксическая сочетаемость, энциклопедические знания (тезаурус), формальные связи, умение делать логический вывод или что-то другое.

...Когда легат покинул балкон, _____ приказал секретарю пригласить президента _____, двух членов его и _____ храмовой стражи Ершалаима во _____, но при этом добавил, _____ просит устроить так, чтобы _____ совещания со всеми этими _____ он мог говорить с _____ раньше и наедине.

Приказания _____ были исполнены быстро и _____, и солнце, с какой-то _____ яростью сжигавшее в эти _____ Ершалаим, не успело еще _____ к своей наивысшей точке, _____ на верхней террасе сада _____ двух мраморных белых львов, _____ лестницу, встретились прокуратор и _____ обязанности президента Синедрiona первосвященник _____ Иосиф Каифа.

В саду _____ тихо. Но, выйдя из-под колоннады, _____ слухом уловил прокуратор далеко _____ внизу, там, где каменная _____ отделяла нижние террасы дворцового _____ от городской площади, низкое _____, над которым взмывали по _____ слабенькие, тонкие не то _____, не то крики.

Прокуратор _____, что там на площади _____ собралась несметная толпа взволнованных _____ беспорядками жителей Ершалаима, что _____ толпа в нетерпении ожидает _____ приговора и что в _____ кричат беспокойные продавцы воды.

_____ начал с того, что _____ первосвященника на балкон с _____, чтобы укрыться от безжалостного _____, но Каифа вежливо извинился _____ объяснил, что сделать этого _____ может. Пилат накинул капюшон _____ свою чуть лысеющую голову _____ начал разговор. Разговор этот _____ по-гречески.

Пилат сказал, что _____ разобрал дело Иешуа Га-Ноцри _____ утвердил смертный приговор.

Таким _____, к смертной казни ... приговорены _____ разбойников ...и, кроме того, _____ Иешуа Га-Ноцри. ...Вар-равван и _____ схвачены местной властью и _____ Синедрionом. Согласно закону, согласно _____, одного из этих двух _____ нужно будет отпустить на _____ в честь наступающего сегодня _____ праздника пасхи.

Итак, прокуратор _____ знать, кого из двух _____ намерен освободить Синедрion: Вар-раввана _____ Га-Ноцри? Каифа склонил голову _____ знак того, что вопрос _____ ясен, и ответил:

- Синедрion _____ отпустить Вар-раввана.

Прокуратор хорошо _____, что именно так ему _____ первосвященник, но задача его _____ в том, чтобы показать, _____ такой ответ вызывает его _____.

Пилат это и сделал _____ большим искусством. Брови на _____ лице поднялись, прокуратор прямо _____ глаза посмотрел первосвященнику с _____.

- Признаюсь, этот ответ меня _____, - мягко заговорил прокуратор, - боюсь, _____ ли здесь недоразумения.

Пилат _____...

В самом деле: преступления _____ и Га-Ноцри совершенно не _____ по тяжести. Если второй, _____ сумасшедший человек, повинен в _____ нелепых речей, смущавших народ _____ Ершалаиме и других некоторых _____, то первый отягощен гораздо _____. Мало того, он позволил _____ призывы к мятежу, но _____ еще убил стража при _____ брате его. Варраван гораздо _____, нежели Га-Ноцри...

Каифа прямо _____ глаза посмотрел Пилату и _____ тихим, но твердым голосом, _____ Синедрион внимательно ознакомился с _____ и вторично сообщает, что _____ освободить Варравана...

Все та _____ непонятная тоска, что уже _____ на балконе, пронзила все _____ существо. Он тотчас постарался _____ объяснить, и объяснение было _____: показалось смутно прокуратору, что _____ чего-то не договорил с _____, а может быть чего-то _____.

Пилат прогнал эту мысль, _____ она улетела в одно _____, как и прилетела. Она _____, а тоска осталась необъясненной, _____ не могла же ее _____ мелькнувшая как молния и _____ же погасшая какая-то короткая _____ мысль: «Бессмертие... пришло бессмертие...» _____ бессмертие пришло? Этого не _____ прокуратор, но мысль об _____ загадочном бессмертии заставила его _____ на солнцепеке.

- Хорошо, сказал _____, - да будет так.

2. Лингвистика различает две формы языкового существования человека: язык и речь. Подготовить краткое выступление на 3 минуты с обоснованием своей позиции в пользу первичности языка или речи. Привести аргументацию для отстаивания своей позиции, ссылки на суждения авторитетных ученых (М.М. Бахтин, Б.М. Гаспаров, Ю.М. Лотман, Н.И. Жинкин и др.)
3. Установить по энциклопедическим словарям значения слов *язык* и *речь* в русском, английском, французском или испанском языках и провести сравнение выявленных значений.
4. Прокомментировать, что можно понимать как свойства коммуникативного фрагмента, выделенной Б.М. Гаспаровым единицы: *непосредственная заданность в памяти, смысловая слитность, динамическая заданность, аллюзионная множественность*

цитирования, коммуникативная заряженность, пластичность, уникальность места в континууме совмещения с другими коммуникативными фрагментами.

Дидактические основы обучения языку

В данном разделе рассматриваются проблемы образовательного процесса, связанные с двумя планами обучения – учением и научением, с новыми функциями учителя, с двумя типами отношений между участниками образовательного процесса – несимметричным и симметричным (партнерским) - и центральная проблематика методики обучения предмету – что такое система обучения, ее компоненты и взаимосвязи между ними. Этот раздел открывает путь к частной методике обучения родному и неродному языку.

Двуплановость учебного процесса

В традиционном рассмотрении учебная деятельность представляет собой систему из трех компонентов: учитель, ученик и предмет. Предмет располагают обычно в центре поля учебного процесса, вокруг него участники процесса – учитель и ученик.

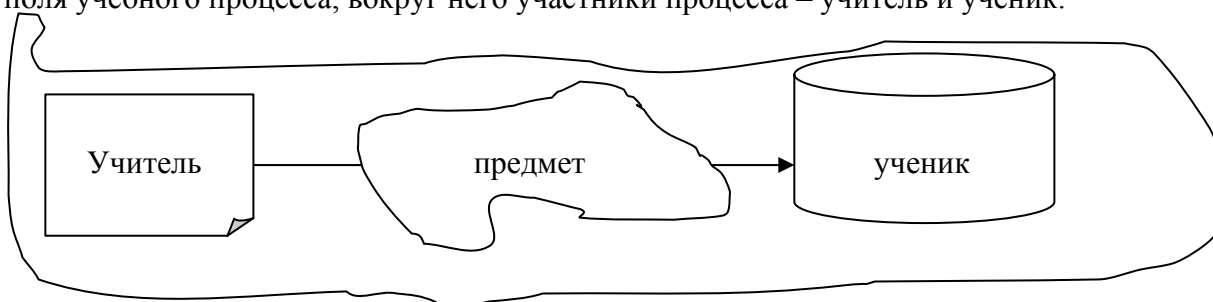


Рис. 8. Схема учебного процесса

В этой системе представлений существует две точки зрения на место участников в образовательном пространстве. Первая предписывает учителю центральную роль в учебном процессе: он владеет предметом, он планирует учебную деятельность, выбирает методы для ее осуществления, в поле его компетенции находится также целеполагание и выбор средств обучения. И он оценивает результат. В другой системе отсчета, более «демократичной», учитель и ученик – оба главных участника образовательного процесса. Учитель учит, ученик учится, это две разные деятельности. Отсюда признание двух планов – плана ученика и плана учителя. У ученика план научения, учителя – план учения (см. Зимняя 2000).

Признание существования двух планов обучения было технологизировано, т.е. получило выход в технологии обучения в интенсивном обучении языку (метод Г.А. Китайгородской). Как именно? Были разделены две деятельности: деятельность учителя и деятельность ученика. В обучении речевой деятельности дело ученика общаться, решать коммуникативные задачи, получать информацию, передавать информацию. Ученика

интересует, что он узнал (сделал открытие), что его поняли, что с ним общаются, что у него есть возможность высказаться, пользоваться языком, чтобы узнавать больше. Учитель организует эту деятельность, он предоставляет учебный материал, отслеживает успешность деятельности. Он занят тем, что фиксирует для себя, какие речевые единицы употребляют ученики, какими грамматическими конструкциями пользуются, что для них представляет трудность, сколько фраз они говорят в диалоге/монологе. Г.А. Китайгородская говорит по этому поводу, что «кухня» учителя – какими конструкциями ученик научился пользоваться, произношение каких звуков освоил, даже какие ошибки им допущены - неинтересна ученику.

В современных подходах к обучению центральная позиция отводится ученику, и он получает новое название (впервые это название было заявлено в личностно-деятельностном подходе И.А.Зимней) – обучающийся – в соответствии со своей активной ролью субъекта деятельности. Этот термин закреплен в новых нормативных документах по образованию. Субъект деятельности, или деятель, использует свои компетенции, общие и индивидуальные, коммуникативную компетентность, речевую способность для того, чтобы осуществлять деятельность. И это для него важно.

В компетентностном подходе появился термин «профиль обучающегося» для обозначения комплекса его характеристик, позволяющих строить адресное обучение с учетом его потребностей, уровня его компетенций, социальных ожиданий, психологической структуры личности. Адресность обучения дает возможность обучающемуся лучше узнать самого себя и рассчитывать на себя, свои силы и способности в профессиональной жизни «здесь и сейчас» и быть активным ее участником, а не пассивным созерцателем, ожидающим «барина, который рассудит».

Профиль обучения – это «тип подготовки учащихся по определенной дисциплине; сложившийся в современной методике тип подготовки учащихся по иностранному языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке. Выделяются следующие профили обучения: подготовительный, заочный, курсовой; филологический, нефилологический; обучение магистрантов, аспирантов, стажеров, учащихся средних специальных учебных заведений, школьников» (Словарь методических терминов). Для профиля обучения исходной позицией является определение уровня обучения и связанного с уровнем круга формируемых компетенций.

Уровень задан в «языковом портфеле», разработанном в Совете Европы и принятом педагогическим сообществом к исполнению, в том числе и в России. Всего выделяется 6 уровней: *выживание* (A1), *допороговый* (A2), *пороговый* (B1), *пороговый продвинутый* (B2), *высокий* (C1), *владение языком в совершенстве* (C2). Для каждого из них определены

компетенции по видам речевой деятельности. С ними можно ознакомиться в Приложении 1 «Общеввропейские компетенции». Они рассматриваются как эффективный инструмент для реализации мобильности людей и средств обучения.

Языковой портфель включает в себя три части: языковой паспорт, языковую биографию и языковое досье. **Языковой паспорт** содержит оценку знаний обучающегося по различным языкам. **Языковая биография** содержит сведения личного опыта в изучении языков. **Языковое досье** включает ряд работ, имеющих отношение к процессу изучения языков, достижения обучающегося, дипломы, справки. Содержание Языкового портфеля учащегося приведено в Приложении 2.

Разработка языкового портфеля в Западной Европе явилась также серьезным шагом на пути к автономии обучающегося, самоуправлению на уровне, индивидуальном изучении предмета «иностранный язык». Автономия рассматривается как цель образования, как высшая ценность многих человеческих сообществ, приобретая которую человек способен действовать от себя. Одними автономия понимается как независимость, которую человек обретает после того, как преподаватели или эксперты объяснили ему или показали лучший способ себя вести в данной ситуации. Другие понимают под автономным обучением способность управлять своим обучением. Автономия центрирует обучение на ученике, в отличие от центрации на преподавателе в групповом обучении. Необходимо от парадигмы предписания преподавателем студенту, что делать, перейти к парадигме понимания/слушания студента, т.е. от понимания автономии как независимости (научиться одному) к автономии как способности, приобретаемой постепенно по мере обучения. Автономной считается работа студента, в ходе которой он **сам** принимает решения относительно своего обучения, а именно относительно целей, содержания и оценивания.

Область автономного изучения языка рассматривается как абсолютно инновационная. Речь идет о необходимости модифицировать существующую систему обучения, с тем, чтобы в нее могли быть включены самоуправляемое изучение языка, разработка новых материалов, предназначенных для данного типа обучения. Большую роль в этом процессе отводят организации Языковых центров ресурсов (ЯЦР) и описанию функциональных обязанностей консультанта-советника по изучению языка в ЯЦР.

Автономная работа студента в ЯЦР дает ему выбор как в отношении носителя информации – компьютерная база данных, аудио- или видео разработки, диски DVD,-уровня изучения, используемых материалов, так и относительно того, какой язык изучать. Он сам принимает решения по поводу целей и содержания обучения, сам организует проверку своих знаний. Опыт показал, что необходимо иметь в ЯЦР преподавателя-

консультанта по вопросам изучения языка, возникающим при автономной работе учащегося. Иначе говоря, автономному учащемуся необходим специалист, который был бы его собеседником в учебной деятельности. Во-первых, в ходе речевой деятельности на родном или неродном языках неизбежно возникает потребность в обращении к собеседнику. Невозможно изучать язык, не вступая в общение по какому-либо предмету высказывания. Любой человек, изучающий язык или владеющий им, ищет речевую среду. Во-вторых, у обучающегося возникает много вопросов как по поводу своего обучения (что происходит с ним, как работает память, прав ли он, делая тот или иной выбор и т.п.), так и по поводу языка и его функционирования. Ему важно получить ответы на эти вопросы. Функционально и содержательно роль преподавателя в автономном изучении языка существенно меняется. Именно поэтому возник новый термин «консультант». Ставка на автономное обучение языкам очень большая, но, тем не менее, выбор дается самому обучающемуся, в какой системе он будет изучать язык – в управляемой преподавателем или в самоуправляемой.

Возвращаясь к двуплановости обучения, обратим внимание на содержание деятельности учителя. Каковы его функции?

Функции учителя

Современная лингводидактика все больше ориентируется на учителя-управленца, учителя-менеджера, основной функцией которого является управление познавательной деятельностью обучающегося.

С точки зрения теории управления суть управления состоит в том, чтобы добиться результатов, подчинить себе обстоятельства, заставить работать их на себя. В соответствии с классическим определением структуры деятельности управления основными ее составляющими являются **планирование, организация, мотивирование и контролирование**. Планируя, учитель принимает решение о направлении действий для достижения желаемого результата, сосредоточивает внимание на целях и стандартах, разрабатывает программы для достижения целей. Для деятельности ищется наиболее подходящая организация для достижения целей и режим работы учащихся. Важной составляющей является поиск мотивов, точнее создание условий для реализации существующего разнообразия мотивов. Наконец, измерение работы, наблюдение за ней, сопоставление полученных результатов с запланированными и при необходимости принятие мер для коррекции деятельности составляют суть контролирования деятельности. Однако главное - уметь справляться с событиями, которые управленцы

контролировать не могут. В менеджменте успешная работа организации построена на изменениях. Важно дать пережить изменения спокойно. Понимать, что изменения совершаются людьми и что именно поведение и поддержка людей – это те факторы, которые необходимо держать в центре внимания. Взаимоотношения с другими людьми носят подвижный характер.

Управление процессом научения состоит в том, чтобы запланировать и согласовать цели, задачи и стандарты достижений и компетентности.

Каким образом учитель организует управление? Можно выделить следующие деятельности учителя по управлению учением:

- ◆ Деятельность по установлению лично-ориентированных отношений.
- ◆ Деятельность по определению содержания учебного предмета: отбор речевого материала, его распределение и использование с учетом потребностей обучающихся.
- ◆ Деятельность по отслеживанию и заданию динамики целей обучения.
- ◆ Деятельность по формированию новых потребностей.
- ◆ Деятельность по выбору и разработке средств обучения.
- ◆ Деятельность по разработке технологий обучения.
- ◆ Деятельность по обсуждению совместных деятельностей и заключению «общественных договоров» по поводу взаимодействия, совместных деятельностей, целей, результатов, средств и способов обучения (обговаривание и поиски согласия относительно совместной деятельности, учет взаимных интересов).

Партнерские отношения, или сотрудничество в образовательной среде

Ориентация на субъектный характер обучения и взаимодействия выводит на такой тип отношений между субъектами образовательного процесса как сотрудничество, или партнерство.

Обсуждение вопросов, затрагивающих партнерские отношения в образовательной среде, вызывает разную реакцию. У преподавателей старшего возраста мужского пола разговор о партнерстве вызывает возмущение, гнев, в лучшем случае сарказм. О каком партнерстве преподавателя и студента может идти речь, когда тот еще только учится, ничего не знает, не умеет и образовывается лишь благодаря работе преподавателя? Какое партнерство, если они не партнеры ни профессионально, ни социально, разные по возрасту, по уму, опыту и т.п. Преподаватели-женщины, более гибкие и пластичные во взаимодействии, охотно подтверждают свою приверженность партнерству: конечно, надо считаться со студентом, надо ему помогать, надо ему облегчать путь к заоблачным высям

знаний и т.д. Это своего рода материнская позиция: берем студента за ручку (если не на ручки) и доводим до диплома. Вот оно настоящее партнерство: не ругать, а хвалить, поощрять. Это, согласимся, столь же несимметричные отношения, как и в первом случае, только в женском варианте. По-прежнему, преподаватель лучше знает, за что хвалить, поощрять, где воздержаться от порицания.

Преподаватели традиционного толка, обращающиеся при любых инновационных поветриях к своему опыту, говорят: *Ну, ничего здесь нового нет. Вместо групповой работы индивидуальный подход к каждому студенту, учет его личностных качеств – это и есть партнерство. Мы так и делаем испокон веку. Нечего нам о партнерстве толковать.* Общим местом в педагогических разработках является обоснование индивидуальных программ, программ индивидуализированного обучения. Но кто определяет содержание индивидуальных программ? Кому отдано право решать, что и как делать студенту? Само собой разумеется, преподавателю. Особенно это видно в организации т.н. самостоятельной работы студента, которая на самом деле есть работа студента вне присутствия преподавателя, т.е. внеаудиторно, но по его заданию.

Тип отношений приходится выбирать: обучать в условиях субъектно-объектного взаимодействия, где студент является объектом воздействия со стороны преподавателя – привычная схема взаимодействия в образовательной среде, или вводить также субъектно-субъектное взаимодействие, где преподаватель - субъект и обучающийся – субъект. Субъектно-субъектное взаимодействие – не альтернатива субъектно-объектному, «прописанному» в традиционном когнитивно-информационном обучении, идущем от Я.А. Коменского, где учащийся есть объект педагогического воздействия: ему «передают» знания. Субъектно-субъектное, или партнерское взаимодействие все более претендует на свое место в образовательном пространстве, столь же значимое, что и субъектно-объектное обучение. Что это за место, и какие оно сулит выгоды?

Что понимается под **субъектностью**? Субъектность есть способность человека представлять себя в качестве субъекта - субъекта деятельности, социальной жизни и самоопределения, субъекта коммуникации. Он есть субъект своих чувств, ощущений, опыта. Однако субъектность определяется не чувством самого себя, имеющимся у каждого человека, а как психическое единство, трансцендентное по отношению к полученному опыту, объединяемое этим единством и обеспечивающее постоянство сознания. Усвоенный опыт взаимоотношений функционирует как система ценностных ориентаций человека и социальных установок. Это психическое единство подразумевает уникальность опыта, чувств, ощущений, мысли, распоряжаться которым умеет и имеет

право лишь сам субъект. Субъектность предполагает, таким образом, что только сам человек принимает решения на основе и по поводу того, что составляет его субъектность.

В случае субъектно-объектных отношений речь идет о несимметричном типе отношений, где один из участников взаимодействия доминирует: Субъект 1 выше (в социальном взаимодействии) Субъекта 2 или С1 ниже С2. Только он может осуществлять свое право субъекта на знание, опыт, чувства, ценности, стратегии деятельности и т.п. Можно говорить о вертикальном типе отношений «выше-ниже».

Несимметричные отношения первичны для человека в онтологии. Мир человека эгоцентричен. В центре этого мира Я, все остальные вокруг. В психологии и психоанализе это называется первичным нарциссизмом, который толкает, побуждает человека сохранять свое центральное положение: *Я пришел в этот мир, чтобы стать / быть Я*. С самого рождения, даже с зачатия ребенок - субъект. Мать - его тотальный объект, с которым он живет в симбиозе, потом частичный объект, потом субъект. Я как осознание себя субъектом формируется при встрече с Другим, и ребенок не сразу говорит Я, сначала он говорит *он, она*, от третьего лица: *Вера хочет спать...* Первичный нарциссизм поддерживает субъекта в ребенке. Первый Другой для ребенка - это мать, и его отношения с матерью несимметричны как отношения зависимости. Встречи с другими Другими преобразовывают первичный нарциссизм во вторичный, где есть Я и Другой. Между ними возникают несимметричные отношения, столь привычные для человека.

Итак, несимметричные отношения выражаются в доминировании одного человека в отношениях при взаимодействии: либо Я доминирую над Другим, либо Я нахожусь в зависимости от него. Пока нет взаимодействия, нет отношений. Отшельники, люди, уходящие жить в одиночестве, принимают сознательно или бессознательно решение отказаться от взаимодействия с Другим и, следовательно, от того, чтобы находиться от него в зависимости. Люди, стремящиеся к доминированию, практически редко отказываются от этого, как в художественной форме это показано Л.Н. Толстым в «Отце Сергии». Доминировать – это распоряжаться Другим. В своих крайних формах это рабство, которое до сих пор встречается в цивилизованных странах, в распространенных социальных формах - война. Доминирование бывает экономическим и осуществляется за счет владения ресурсами – финансами, жильем, материальными средствами. Моральное доминирование – это воздействие суждениями, что морально/аморально, духовно/недуховно. Доминирование психологическое заключается в том, что один человек принимает за другого решения, он знает, что следует делать другому, как надо, например, себя вести. Стюардесса, принимающая пассажиров перед полетом,

высказывается в их адрес: *Что же это такое? Не дают нормально работать!* Она за них знает, как им надо вести себя, тогда она их одобрит.

В чем плюсы несимметричных отношений? Во-первых, они онтологически естественны, а, значит, привычны. Они присущи человеческому взаимодействию, ибо чувство зависимости vs стремление доминировать как обратная сторона зависимости является у человека первичным. При этом зависимость от другого вступает в противоречие с первичным нарциссизмом (*Я самый лучший/Я главнее*), и это противоречие есть энергия развития человека. Если говорить о социальных выгодах, то для зависимого человека это отсутствие опасности, связанной с принятием решения и необходимостью нести ответственность, ощущение защищенности: кто-то другой берет на себя риски за деятельность; в случае неуспеха есть на кого переложить ответственность. Для доминатора это независимость от людей, над которыми он осуществляет свою власть; самостоятельность в принятии решений и свобода в использовании плодов решений; обладание ресурсом людей, зависимых от него. Ему нет большой необходимости считаться с другими, он инкапсулируется в своем пространстве. Это пространство замкнуто и закрыто, что и создает состояние защищенности.

К минусам несимметричных отношений можно было бы следующее: для зависимого человека это отсутствие свободы в социальных отношениях, нужно соглашаться на предлагаемые связи, ритм и содержание этих отношений; он имеет то, что ему позволено иметь, а не то, что хочется. Что касается доминатора, он лишен контроля за собственными действиями, он лишен обратной связи и попадает в ситуацию, когда не может быть уверен в истинности говоримого, делаемого - своего рода зазеркалье, где он себя видит в искажении; тем самым он обречен на одиночество.

Что понимается под партнерским обучением, какие преимущества оно сулит учебному процессу и как обеспечить равенство позиций субъектов обучения, их равную уникальность?

Партнерству присущ иной тип отношений: они симметричны постольку, поскольку субъекты обучения – учитель и обучающийся, преподаватель и студент – равны в своей психологической позиции. Они в равной степени субъекты своих потребностей, мотивов, желаний, суждений и способов деятельности. Формирование у учащихся позитивного отношения к собственному учению, развитие у него навыков адекватной самооценки, укрепление доверия к себе как ученику и собеседнику выводит его на поиск своих способов деятельности и доверие к себе в использовании своих путей познания.

Партнерство есть тип симметричных отношений, где оба участника взаимодействия представлены как субъекты. Это отношения горизонтального типа в отличие от

вертикальных субъектно-объектных отношений. Два фактора обеспечивают симметрию отношений: соблюдение психологической безопасности партнера по деятельности обучения и принятие партнера, признание его уникальности. Условие соблюдения психологической безопасности партнера требует от другого партнера не ставить его в позицию виноватого, как часто мы наблюдаем в поведенческом стереотипе учителя: *Чего это в классе никого нет? Почему вас так мало? Ну, погодите! Вы опять не подготовились?* Но не только это. Соблюдение психологической безопасности партнера по взаимодействию требует, в частности, воздержаться от оценочных суждений, как позитивных, так и негативных по поводу его личности. Таких, например, как *«Ты такой молодец! Так красиво написал»*; *«Посмотри на себя! На чучело похож!»*; *«Все время бу-бу и жу-жу-жу, прям аквариум какой-то!»* и др. Принятие партнера подразумевает признание его мотивов, чувств, способов действия, манеры говорить, одеваться, жестикулировать и т.п.

В чем трудность обучения в поле субъектно-субъектных отношений? Принимая субъектность, стало быть, уникальность ученика, преподаватель попадает в поле неопределенности: неопределенности мотивов ученика, его способов деятельности, мыслей, чувств и т.п. Я, преподаватель, вообще говоря, не знаю, почему имярек делает так, я не знаю, зачем это ему нужно (часто и ученик сам этого не знает), но необходимо принять эту неопределенность, доверить ученику самому отыскивать мотивы, опробовать способы, предъявить результаты. В этом есть несомненные плюсы: самостоятельность ученика в структурировании и планировании своей деятельности, его ответственность за результат.

Что остается определенным и очерченным? Предмет деятельности, по поводу которого субъекты образовательного процесса договариваются и выстраивают совместную деятельность. Они выходят за рамки личных отношений, недоверия, притяжения, отталкивания, наконец, любви (о любви к ученику особенно любят говорить учителя). Русская культура характерна своей симбиотичностью, соединяя личное и общественное, деловое и обыденное, чувства и профессиональные обязанности: отсутствие студента воспринимается то как тревога за его здоровье, то как личное оскорбление преподавателю, неудовольствие студента учебником как покушение на авторитет автора. Преподаватели языка уделяют очень много внимания грамматической правильности речи, размышляют над тем, как и что сделать преподавателю, чтобы в речи ученика не было грамматических ошибок. Но грамматика – это способ решения речевых задач. И это находится в сфере компетенции обучающегося. С точки зрения партнерского обучения преподаватель и не должен вмешиваться в процесс использования средств,

работа идет со смыслами. С позиций субъектно-объектного обучения он как раз и работает с формой, он диктует, какую форму надо использовать. Это все равно, что давать советы студенту, взрослому человеку, по поводу того, что ему надеть.

Каким образом обучение организуется как партнерское?

От преподавателя требуется готовность принять ученика таким, какой он есть. Иначе говоря, не воспитывать по принципу «Стань таким, как я хочу». Он все равно не станет. Если покажется, что станет, то это будет обманом и самообманом. Готовность принять ученика воспитывается, возвращается достаточно долго. Преподаватель, привыкший относиться к ученику как недостаточно умному, хорошему, толковому и т.п. (*Вы знаете, какой у нас контингент?*), не замечает за собой этих реакций. У определенной части преподавательского корпуса сформированы новые намерения – намерения принятия студента, партнерства, но нужно в течение еще долгого срока формировать умения к партнерству ценой самоограничения и самодисциплины. В частности, в том, что касается отказа от поиска виноватого и ответов на вопрос «*Кто виноват?*». На самом деле, никто не виноват и никто никому ничего не должен. К слову сказать, в том же положении находится и обучающийся. Ему также необходимо выработать у себя партнерские умения.

Партнерская позиция преподавателя выражается в его речи. Принятие субъектности партнера по взаимодействию требует другого языка, перехода от Ты-высказываний «*Ты бы пошел... Ты бы лучше сделал... Вам бы учиться больше и лучше...*» к Я-высказываниям: *Я предлагаю пойти... Я считаю необходимым сделать... Я отмечаю как глубоко позитивный факт предпринимаемые Вами усилия, которые могут, если их удвоить, привести к неплохому результату...*

Но главным в деятельности преподавателя будет организация и управление деятельностью обучающихся. В господствующем представлении об учебной деятельности акцент делается на слове «учебная», т.е. учить, учиться, а не на слове «деятельность», которое воспринимается как тривиальное «делать», делать упражнения, делать перевод и т.п. В деятельностном подходе главным является слово «деятельность». Оно выражает сложный феномен, основными составляющими которого являются субъект деятельности, предмет, мотивы, способы и результат деятельности.

Плюсы партнерства в обучении: развитие автономности/самостоятельности обучающегося в деятельности, свобода в принятии решений по поводу своего участия и своих действий, возможность исходить из собственных мотивов, опереться на собственные способы деятельности, относительная независимость от другого. За счет этого расширяется поле деятельности и естественным образом «оживляется» ответственность за свои действия и результат своей деятельности. Партнерское обучение

дает возможность реализовать себя за счет принципа действия «Я сам». Уменьшается поле неопределенности, а неопределенность создает состояние стресса.

Все это для обучающегося, а каковы выгоды преподавателя? С него снимается груз ответственности за ученика, их поля ответственности разведены. Преподаватель организует и управляет деятельностью, студент занимается деятельностью. Преподаватель отвечает за то, чтобы было все необходимое для решения учебных задач. Студент, занимаясь деятельностью, приходит к решению задачи и присваивает наработанные им способы и плоды деятельности. Функции управления требуют от преподавателя умений обобщать, анализировать, владеть значительным багажом языковых знаний, знаний культуры страны, речевых умений и постоянно пополнять их, ибо иноязычная речевая деятельность требует подпитки. Это и есть то, что держит его в форме, питает профессионализм и зависит лишь от него самого. Партнерство освобождает преподавателя от догляда за студентом, контролирования каждого его шага, «покушения» на его выбор и сферу ответственности. Преподаватель чувствует себя гораздо комфортнее и получает большее признание как профессионал.

Какие доводы можно привести против партнерства?

Партнерство, или субъектно-субъектные отношения, как это видно из предыдущего изложения, нужно возвращать. Оно не дано изначально. Только за счет гуманизирующих отношений, где Я признаю Другого как субъекта и Я признаем Другим как субъект, идет становление человека и формирование отношений сотрудничества, т.е. партнерства. Они возникают в развитии человека позже по мере социализации, в социальной жизни, вынуждающей людей искать условия для совместности и признания Я. Кстати, принятие учителем ученика вовсе не означает умиляться им, носиться с ним, как с писаной торбой, но отмечать позитивное и от этого позитивного выстраивать дальнейшую деятельность. Как говорил отечественный психолог Ф.Е.Василюк в одном из своих выступлений, на неудачах никто не учится, учатся на достижениях.

Отметим также, что в русской культуре доминирует несимметричный тип отношений, где Я поглощает собой Другого, Я решает за Другого: – *Вы опять болеете? Что-то Вы все время болеете? Я помню, Вы недавно болели?* Достаточно категорично можно утверждать, что наиболее привычным принципом взаимодействия является принцип давления, т.е. силы. Наиболее распространенный тип личности – конформисты.

Один из доводов против также связан с русским культурным стереотипом, а именно присущая нашей культуре первичность выражения чувств, отношения, оценок во взаимодействии, что мы в нашей концепции взаимодействия в культуре называем Я-общением. В партнерстве нужно как раз избегать оценочных суждений, в особенности

негативных, не воздействовать на партнера своими чувствами, уважая его чувства, которые могут не совпадать ни по градусу, ни по качеству. Отсюда можно говорить о готовности субъектов в партнерском обучении к эмоциональному «одиочеству», т.е. способности переживать свои чувства самостоятельно, самому, справляться с ними, понимая, что они твои и ничьи больше.

Выражением Я-позиции общения служит столь распространенная в отношениях «учитель-ученик» ситуация «любит – не любит»: у учителя есть «любимчики»; ученик «любит/не любит» того или иного учителя. Если учитель «любит» ученика, то простит. Если не любит, то ученику ничего не остается, как делать, что учитель требует, или избегать учителя: уходить с уроков, искать защиту в лице родителей, более мощных покровителей, подкупать, удовлетворять его меркантильные требования и т.п. Однако «любовь» относится к области чувств, а чувства – вещь односторонняя и, вообще говоря, неуправляемая. Она может быть взаимной, но речь идет сугубо об области отношений и включение чувств в регулирование отношений, как правило, отрицательно сказывается на деятельности.

В партнерстве речь идет не о любви, но об уважении, которое есть отношение принятия: партнер по деятельности принимается таким, какой он есть, принимаются его мотивы, потребности, желания, суждения, чувства и – что особенно важно – способы его деятельности. Важна сама деятельность и ее результаты. Уважение и принятие есть тип двусторонних отношений, называемый партнерством. Отказаться от партнерства в учебной деятельности означает отказаться от продуктивной деятельности обучения. В партнерстве на первый план выходит ставка на автономию обучающегося, ибо идет развитие его собственных стратегий самообразования. Отказ от партнерства – это еще и отказ от дружественных отношений в социуме, которых так не хватает сегодняшней России.

«Любовь» как основа отношений в учебной среде есть один из «омутов», в котором может «утонуть» партнерство. Другим «омутом» является т.н. синдром иждивенчества. Иждивенчество проявляется в том, что студент стремится воспользоваться партнерскими отношениями с преподавателем, точнее их ненапряженностью, чтобы решить свои проблемы, возникающие в обучении: «добрый» преподаватель «простит» ему его отсутствие на уроках, сделает послабления за невыполненный учебный план и т.п. Некоторые студенты склонны считать, что комфортная в смысле отношений обстановка не обязывает их прилагать усилия в работе. Можно не напрягаться. Это своего рода манипулирование отношениями, что вообще свойственно определенным сферам русского культурного обихода, где в качестве сильной позиции признается давление на

собеседника, используется прямое воздействие. Агрессивность рассматривается как признак силы, а партнерство (интеллигентность) как признак слабости. Преподаватель, строящий обучение как партнерское, воспринимается некоторыми как человек, способный идти на уступки, в том числе и на уступки в выполнении работы. Вести переговоры для данной категории людей – это значит не столько договариваться о взаимных интересах и обязательствах в деятельности, сколько о своих личных интересах вообще.

Доводы против, отсылающие к культурным стереотипам, весьма сильны. И соответственно велики проблемы преодоления несимметрии в отношениях, переход к горизонтальным отношениям.

Однако есть технологии в личностно-деятельностном обучении, дающие возможность преодолеть давление среды и востребовать сотрудничество для обучения, ибо то, что оно дает, слишком выгодно, чтобы от этого отказываться. О них речь пойдет в разделе «Технологии обучения».

Система обучения

Под **системой** в науке понимается множество элементов, связанных отношениями. Отношения в системе называются **структурой**. Таким образом, система – это совокупность элементов и структура, заданная на этой совокупности.

Система обучения является центральным лингводидактическим понятием и включает в себя базисные категории лингводидактики: цели обучения, содержание обучения, средства обучения, способы (или технологии) и принципы обучения. Взаимосвязи между компонентами системы представлены на рис. 9.

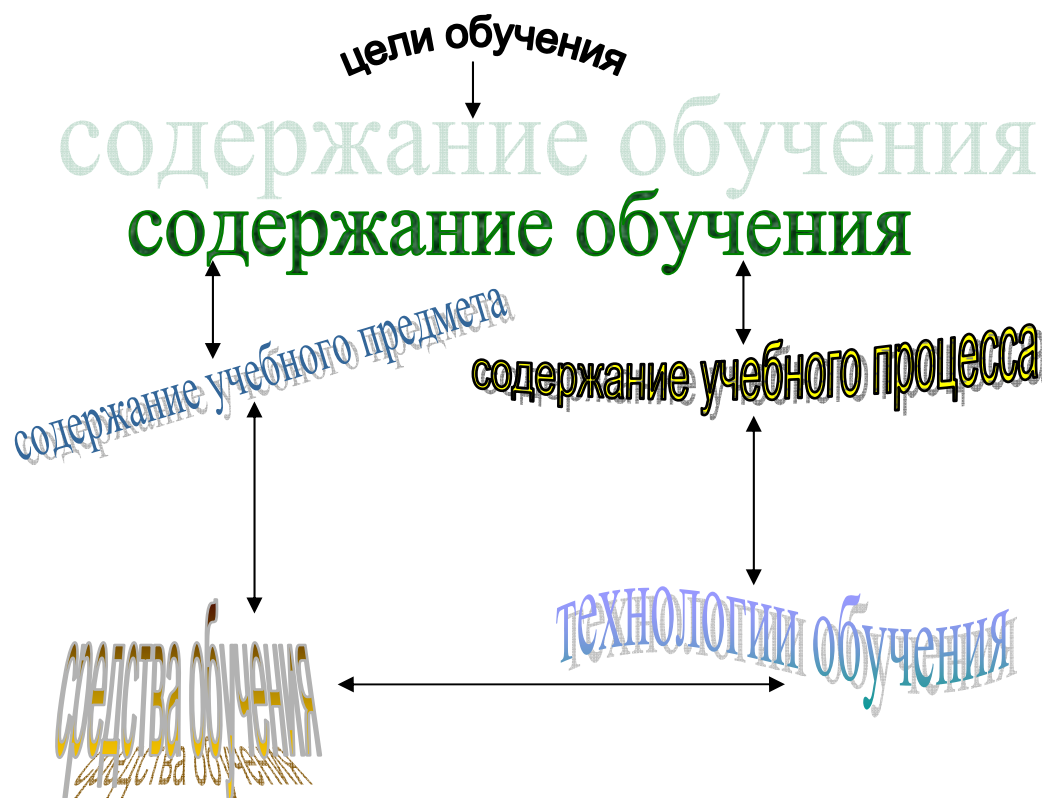


Рис. 9 . Система обучения

Цели обучения

Проблематика целеполагания сводится к двум позициям: 1) кто определяет цели: учитель, ученик, социальный заказ? 2) Как соотносятся цели и результаты обучения?

В традиционном обучении первой проблемы не существует. Цели обучения «спускаются сверху», т.е. определяются государством. И государство в лице соответствующего министерства – в данном случае Министерства образования – задавало три группы целей: практические, воспитательные и развивающие. Субъект целеполагания находился вне образовательного поля, учитель и ученик были представлены как объекты целеполагания.

В современном образовании цели обучения все более соотносятся с потребностями обучающихся. Закономерные вопросы: каковы потребности ученика во владении родным языком? Каковы потребности учащихся во владении неродным языком? Учитывая

разновозрастность групп обучающихся (дошкольники, младшие школьники, учащиеся средних классов, старшеклассники, студенты средних и высших учебных заведений, взрослые в системе непрерывного образования), на эти вопросы отвечают по-разному. Для школьного возраста акцент ставится на развивающих целях обучения. Однако уже в профильных классах на первый план выходят практические цели формирования речевой компетенции.

Система профессионального образования опирается в определении своих целей в области языкового образования на необходимые базовые и специальные компетенции.

Участие государства в целеполагании обнаруживается в государственных образовательных стандартах.

Различают также прямое и косвенное целеполагание.

Содержание обучения

Дидактика, исходя из основной цели обучения — воспроизводства социального опыта, задает в качестве содержания обучения 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способе деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности.

Для языковых дисциплин содержание понимается достаточно широко: 1) все то, чему надо учить учащихся; 2) знания, умения и навыки, тематика, тексты и языковые понятия; 3) языковые и речевые единицы, сферы общения и тематика, коммуникативные задачи и речемыслительные действия, ситуации общения, действия, составляющие технологию учения; 4) продуктивные лексические и грамматические средства, сферы и ситуации общения, решаемые коммуникативные задачи, страноведческие сведения.

Исключительно плодотворным представляется вычленение методической категории «содержание учебного предмета» из дидактической категории «содержание обучения», осуществленное И.Л. Бим. В содержание учебного предмета входят отбор, организация, структура учебного материала, типы упражнений, а содержание процесса — система взаимодействия учителя и учащихся, продуктом которой является формирование знаний, умений и навыков.

Выделение двух содержаний - учебного предмета и учебного процесса - последовательно проведено в методе активизации возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Содержание учебного предмета при обучении иностранному языку – речевой материал, предлагаемый учителем для достижения целей обучения. Для

обучающегося содержание предмета – это тексты, содержащие речевой материал, развивающий и поддерживающий его мотивацию, который позволяет решать ученику коммуникативные задачи в ходе обучения. Для учителя содержание предмета – это материал, работающий на поставленные им цели обучения, позволяющий достичь тех целей, которые он определил на данный период обучения в рамках обозначенного в программе социального заказа.

На знания, умения и навыки как содержание обучения нацелена концепция иноязычного образования Е.И.Пассова. Однако содержанием иноязычного образования в средней школе в концепции Е.И.Пассова является иноязычная культура. В этом содержании определяется 4 аспекта: культурологическое, психологическое, педагогическое и социальное - которые соотносятся с познанием, развитием, воспитанием и обучением. Культурологическое содержание черпается из реальной деятельности, представленной предметно (на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах и др.), предметно-вербально (программы ТВ и радио, билеты, этикетки, формуляры, анкеты, проспекты и др.), из изобразительного искусства, художественной, справочно-энциклопедической и научной литературы, средств массовой информации, учебных разговорных текстов, общения с учителем, знаний о языке, его закономерностях, функциях, нормах речевых отношений, фоновых знаний, невербальных средствах общения, статусе, истории и развития языка. Психологическое содержание включает способности к познавательной, эмоционально-оценочной и творческой деятельности, которые определяют успех в овладении общением. Педагогическое содержание включает в себя номенклатуру ценностей: общенациональные, общечеловеческие, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество. Социальное содержание - это речевые умения и умение общаться. Для каждого из аспектов содержания дается перечень объектов овладения

В целом содержание учебного предмета включено в тексты, которые содержатся в средствах обучения, т.е. в разного рода носителях речи (об этом позже), с которыми работает учащийся. Вообще говоря это тексты, но тексты разнообразной формы и содержания. Содержание учебного процесса складывается из непосредственно происходящих процессов, вербальных и невербальных, коммуникации на уроке. Схематично это изображено на рис. 10, где показано также место субъектов обучения относительно содержания обучения.

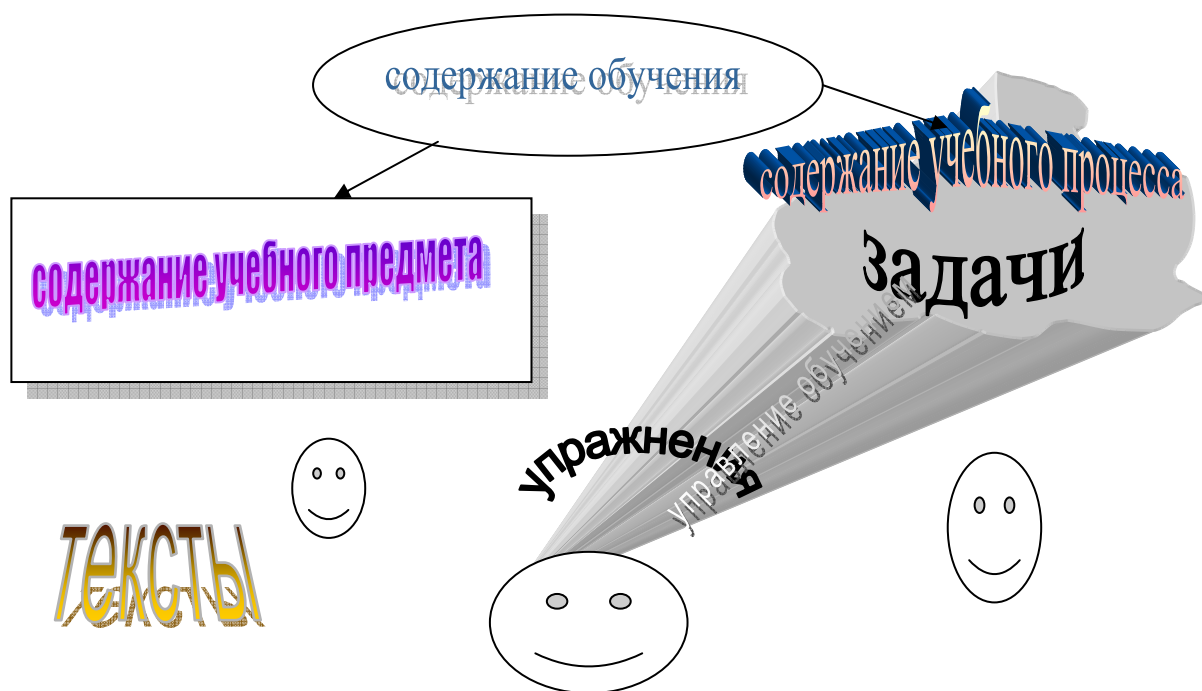


Рис. 10. Содержание обучения

Для определения содержания обучения в рамках любого курса используются две основные процедуры: отбор материала и его методическая организация.

Отбор учебного материала и его организация рассматриваются в любой методической системе. Анализ подходов дает Е.И. Пассов. Он выделяет аспектный подход, в соответствии с которым отбирается материал по аспектам языка (фонетический, лексический и грамматический), структурный, фокусирующий внимание на структурных элементах языкового материала, трансформационный, структурно-функциональный (речевые образцы и модели), ситуативно-тематический.

Г.А. Китайгородская реализует отбор и группирование учебного материала вокруг «смысло-речевых ситуаций», подчеркивает необходимость создания каталога ситуаций, выдвигая речевую ситуацию в качестве «единицы организации учебного материала». Принципами отбора служат тематичность (в данной сфере), образцовость и инвариантность.

Вариативность подходов к отбору содержания обучения отражает эволюцию взглядов на обучение в особенности в том, что касается объемов учебного материала и места лексического материала в отборе учебного материала. В течение многих десятков лет осуществлялся принцип минимизации учебного материала, отбираемого как необходимый, достаточный и доступный для усвоения (Н.И. Гез, Д.И. Изаренков, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов, С.К. Фоломкина,

С.Ф. Шатилов и др.). Последовательность отбора задавалась следующим образом: от отбора тематики к отбору словаря как ведущему компоненту при отборе языкового материала. В методе активизации возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской впервые реализовано в практике и заявлено в теории о необходимости включать не минимум материала, а максимум, исходя из того, что обучающийся в своей речевой деятельности действует выборочно, осуществляет выбор материала для усвоения: «объем учебного материала определяется как максимальный для целей будущей речевой деятельности обучаемых, т. е. 2500—2800 лексических единиц на первом, начальном этапе обучения и 2000—2500 лексических единиц на продвинутом; вся нормативная грамматика разговорной речи — на первом этапе и грамматика письменной и устной монологической речи — на втором» (Китайгородская 1992).

Следует рассмотреть специально, как осуществляется отбор текстового содержания в соответствии с целями обучения. В системах коммуникативной направленности большое место занимают тексты, относящиеся к сферам общения, задействованным в обучении. В методической школе Е.И. Пассова - широкий спектр аутентичных документов, художественных текстов, играющих «особую роль среди источников культурологической информации», справочно-энциклопедические и научные тексты, пресса и учебные разговорные тексты как «аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных фактах культуры и отношении к ним, демонстрирующие менталитет народа».

Таким образом, анализ методических решений по поводу содержания обучения позволяет отметить как ряд положительных тенденций, так и увидеть проблемы, требующие своего решения в новой для языкового образования ситуации. Положительным является различение двух содержаний в содержании обучения: содержания учебного предмета и содержания процесса, что позволяет дифференцированно отнестись к отбору содержания, тенденцию к введению больших объемов учебного материала, включение в обучение разножанрового текстового материала. Проблемным остается определение единицы отбора содержания, критерии отбора - в особенности содержания иноязычной культуры - и последовательность организации отобранного учебного материала.

Средства обучения

К средствам обучения относится любой носитель содержания учебного предмета. Это **бумажные** носители: учебники, учебные пособия, хрестоматии, антологии, сборники

текстов, газеты, журналы и т.п. Это **электронные** носители речевой информации: они воспроизводят устные и письменные тексты, ежесекундно производимые в повседневном общении электронными средствами массовой информации, произведенные и хранящиеся на аудио-, видео- и мультимедийных носителях, в Интернете. Наконец, это **люди** как носители речевых произведений, среди которых приоритетное место занимают (пока) учителя.

Технологии обучения языку

Содержание учебного процесса, тот материал, который вовлекается в обучение и рождается в образовательном процессе, имеет также двойственную природу. Есть содержание учебного процесса, которое предъявляет учитель, и для этого он использует приемы и способы обучения. Они служат учителю для управления деятельностью учения, для структурирования учебного времени и организации научения, для организации и управления деятельностью обучающихся и отслеживания результатов научения. Единицей организации учебного процесса в традиционной методике обучения языкам признано упражнение.

Традиционная классификация упражнений различает языковые упражнения, где единицей содержания обучения является форма, условно-речевые - для типовой фразы в качестве единицы обучения и речевые – для текста и речевой ситуации. Упражнения классифицируются

- по аспектам языка,
- по видам речевой деятельности,
- по способам учения (ознакомительные, ознакомительно-тренировочные, ознакомительно-поисковые, тренировочные, тренировочно-поисковые, поисковые),
- по «врожденным рефлексам саморазвития»: имитативно-репродуктивные, игровые, суггестивные, проблемно-поисковые (Миньяр-Белоручев).

Упражнение как единица организации учебного процесса целиком соотносится с деятельностью учителя. Это среда, где обучение выстраивается от педагога. Его стратегия действия исходит из центрации образовательного процесса на педагоге. Педагог умеет делать, знает, что делать ученику, он в своем поле. Он ученика ведет на свое поле. В этом поле у него есть освоенные им способы обучения, реализующиеся в **приемах и методах** обучения.

Наряду с содержанием учебного процесса, относящимся к учителю, есть содержание учебной деятельности учащегося. Это то содержание, которое складывается в ходе обучения. И оно складывается, благодаря технологиям обучения. Слово "технология" греческого происхождения: *techné* - искусство, мастерство + *logos* - понятие, учение, знание, наука, т.е. наука/знание о мастерстве/как сделать. В производственной деятельности под технологией понимается описание производственного процесса, последовательность операций/действий для достижения определенного результата. Признаки технологии: воспроизводимость процесса; воспроизводимость результатов. Эта новая реальность отражается в личностно-деятельностной парадигме образования, которая выводит в центр образовательного процесса учащегося и уводит из центра учителя. Она разводит два плана учебной деятельности на план ученика и план учителя. А раз так, то нужно понять, описать отдельно эти два плана. И надо решать вопрос: к какому плану относится педагогическая технология?

Итак, технология есть некоторая последовательность обусловленных социальным опытом действий учащегося. Как правило, технологии заимствуются из социального опыта. Можно предположить, что чисто педагогических технологий, разработанных только для данной области деятельности, нет. И это понятно, если учесть, что образование есть воспроизводство социального опыта, и оно пользуется всеми теми способами, которые уже имеются. Это простые технологические действия: воспроизводство, имитация... Более сложные – это игра, целевые речевые действия (дебаты, дискуссии, ...) Современное социальное воспроизводство имеет очень сложный характер, поэтому технологии имеют сложную и многоступенчатую структуру. Речь идет, в первую очередь об информационных технологиях, которые активно вошли в образовательную практику, а также технологии проектной деятельности, социально-психологических тренингов, коучинга и т.п. Ряд технологий личностно-ориентированного общения заимствован из психологических тренингов и психотерапевтической практики: пространство, организованное таким образом, чтобы человек чувствовал себя комфортно, эмпатийное слушание, безоценочные высказывания, использование «масок» и др.

Ниже приводится описание ряда технологий и групп технологий, успешно используемых в обучении языку. Часть из них технологизирует практику речевой деятельности.

Коммуникативность как образовательная технология является совокупностью приемов. Прием включает 4 компонента: действия, материал, способы и условия. Средствами коммуникативности как образовательной технологии служат прием, технологический квадрат, расширяющиеся синтагмы, запись с однократного

предъявления, условно-речевые и речевые упражнения, функционально-смысловые таблицы для организации коммуникативного овладения лексическими единицами (обеспечивают вызов потребности в новых словах, именно данных в данное время), лексико-грамматические таблицы (систематизация материала в данной ситуации), функциональные схемы диалога, логико-синтаксические схемы, логико-смысловые карты проблемы, памятки, методическая характеристика класса, карты ситуативной позиции.

Пример лексико-грамматической таблицы (из журнала Липецкой методической школы «Коммуникативная методика», 2002, №6).

Разрабатывается тема «Настоящий друг». Лексико-грамматическая таблица включает лексические единицы, грамматические конструкции, которые понадобятся ученику при работе над данной темой. Это смысловые блоки: 1) *my best friends is... (the most brainy, considerate, supportive, responsible, honest, loyal, sociable...)*; 2) *Usuelly we make friends ... (in the kindergarten, at school, in the park ...)*; 3) *A true friend gives me a helping hand when I... (... am in trouble, don't know what to do, am ill...)*; 4) *free time (spend free time together, study together, get on well, ...)*; 5) *I'd like my friend to... (care about me, worry about me, keep my secrets,...)*; 6) *A true friend mustn't (deceive me, let me down,...)*. Ученику необходимо, опираясь на данный речевой материал подготовить свой рассказ и затем участвовать в тех видах речевой деятельности, которые предлагаются на уроке.

Личностно-деятельностные технологии в лингводидактике

Технологии личностно-деятельностного обучения языку базируются на двух позициях:

► личностный характер обучения, выражающийся в том, что ученик находится в центре образовательного процесса как субъект образовательной деятельности, имеет место понимание того, что учитель и ученик находятся в разных деятельности, складываются отношения партнерства и обеспечивается поиск баланса интересов; в силу вышеперечисленного необходимо оставить за учеником право делать выбор относительно средств и способов обучения и обеспечить отношения сотрудничества и взаимного уважения;

► деятельностный характер обучения, отражающий принцип, что только в деятельности, где есть субъект деятельности, реализуются его потребности, обеспечен предмет деятельности, требуются средства и мобилизуются способы деятельности, обеспечивается активный характер обучения, что дает личностно значимый результат.

Вопрос о том, что первично знания или умения, решается однозначно: сначала надо делать. Деятельность предшествует опыту и приобретению знаний, а не так, как говорится в анекдоте: *Сначала научись плавать, потом мы нальем воду в бассейн.*

Будет рассмотрены проблемность как образовательная технология (Е.В.Ковалевская, И.Б.Ворожцова) и технологии проектной деятельности.

Проблемность как образовательная технология оперирует концептом проблемной ситуации. Проблемная ситуация видится как познавательная трудность, для преодоления которой обучающиеся должны обратиться к своему опыту или приобрести новые знания, предпринять эвристические (путем интуитивного поиска) действия или приложить интеллектуальные усилия. Она создает условия для мыслительной активности. Мышление начинается с осознания проблемной ситуации (С.Л. Рубинштейн), где есть известное и неизвестное. Решение задачи - путем выбора, переструктуризации, поиска нового, систематизации и др. - требует аргументации и рассуждения.

Существует два вида проблемных ситуаций (ПС): объективная и субъективная. Объективная ПС рассматривается нами, подобно информационному поводу или информационному событию в средствах массовой информации, как то, что побуждает получателя информационного повода или события прибегнуть к получению, передаче и переработке информации: прочесть, выслушать, сказать, написать. В случае обучения это тот повод или событие, что принимается или не принимается учеником, субъективируется им в случае принятия в качестве субъективной ПС и включает его в деятельностное поле по поводу предмета деятельности. В качестве самой первой объективной ПС для изучения иностранного, в данном случае французского, языка мы используем следующую: *«Я знаю родной язык, я умею на нем писать, читать, говорить, понимать. А французского языка я не знаю: я не говорю, не понимаю, не читаю и не пишу по-французски»*. Она переводится в субъективную ПС вопросом учителя: *Знаете ли вы что-нибудь по-французски?* Тем самым она становится коммуникативной задачей: *Назовь те слова, что вы считаете французскими*. Начинается поиск, который приводит к определенным решениям: называются слова, которые учитель подтверждает как французские и произносит так, как они звучат по-французски.

Коммуникативная задача принимается за единицу деятельности в силу коммуникативной направленности обучения: содержанием деятельности является осуществление коммуникативных актов, создающих речевые ситуации, внутри которых происходит решение коммуникативных задач.

Пример: Vous avez une liste de commissions à faire. Voilà les comptoirs du supermarché:
POISSONNERIE FROMAGERIE LAITERIE CONFISERIE BOULANGERIE

CHARCUTERIE EPICERIE. Vous faites des achats suivant votre liste de commissions à faire (Вы делаете покупки на рынке в отделах: рыбном, молочном, кондитерском, хлебном, колбасном и бакалейном. У вас есть список покупок.).

Объективная ПС относится к технологии организации научения: она задает поле возможностей для повода (мотива) деятельности. Коммуникативная задача - к технологии организации деятельности и управления научением: она организует саму деятельность (предмет, способы и результат) и через предмет деятельности управляет процессом научения.

Условия для создания и решения ПС:

- познавательная потребность субъекта;
- наличие данного и неизвестного, которое надо найти;
- пути решения.

Объективная ПС формируется на базе познавательного опыта обучающихся в силу того, что познавательная потребность возникает из познавательного опыта субъекта деятельности, мобилизация которого позволяет учителя сформировать область неизвестного. Для этого используются такие средства мобилизации познавательного опыта, как совместное обсуждение целей, содержания обучения, подведение промежуточных итогов обучения, решение учебных задач.

Вызов познавательного опыта дает ориентиры для определения субъектами обучения области незнания, из которой черпается то содержание, которое при его проблематизации делается необходимым в обучении. Область незнания может относиться к предмету, средствам, способам, условиям в решении проблемы или мыслительной задачи.

На занятии у обучающегося возник вопрос, как понимать выражение «le patrimoine national (национальное достояние)».

Вопрос переадресован всей группе: «*Определить для себя, что понимать под выражением «национальное достояние»*». В области незнания оказался предмет мысли. Способы решения разные: посмотреть словарное определение, определение выражения в энциклопедии, обратиться к эксперту, к другим источникам информации, провести мозговой штурм, ничего не делать, проинтерпретировать и др.

Поскольку речь идет о понятии широкого значения, обучающийся столкнулся с разными толкованиями (новая проблемная ситуация), что сформировало целый ряд коммуникативных задач. Среди них 1) создать перечень предметов, событий, людей, которые для французов составляют национальное достояние, 2) подобрать для каждого предмета его значение, для события - роль, для признака/качества - в чем проявляется. В

ходе решения были набраны факты, имена, даты, реалии, которые расширяют кругозор, и их место в картине мира каждого из участников этой деятельности означено в шкале ценностей, поскольку речь идет о национальном достоянии. Француз воспринимается не столько как любитель лягушек или вонючего сыра у Эйфелевой башни, сколько в свете тех природных, исторических, человеческих богатств, которые ученик открыл при решении этой задачи.

В ходе обсуждения появились географические названия, что позволило ввести объективную ПС *«Как формируются географические названия»*, где область незнания - это способы именования. Объективная ПС *«Географические названия как национальное достояние»* проблематизирует ценностные аспекты пространственных реалий. Сформированные высказывания служат исходной точкой для изучения аутентичных материалов о географии страны в восприятии ее жителей для сопоставления точек зрения и построения гипотез относительно шкалы ценностей носителей культуры.

Следующим после вызова познавательного опыта обучающихся шагом является преднамеренное создание различия в объеме информации у партнеров по общению. Пример: *Мы на выставке фотографий. Среди них есть известные люди. Нужно выбрать тех, кто вам хорошо известен и провести микроопрос «Знаете ли вы этого импозантного мужчину? Известна ли вам эта немолодая дама?»* Задача состоит в том, чтобы найти друг для друга собеседника, желающего узнать об известных кому-либо из группы людей.

Различие в информации создается учителем и за счет ролевой организации учебного процесса. Для коммуникативного задания *«Вы специалисты-экологи, встревоженные уровнем загрязнения речных водоемов в мире. Вы решили провести всемирную конференцию экологов и обсудить меры для борьбы с загрязнением речных вод. Вам необходимо обсудить место и дату проведения конференции. Среди вас 3 эколога из Центральной Европы, один из Канады, двое приехали из Польши, два эксперта из Совета Европы (Брюссель)»* потребуется при обсуждении привлечь познавательный опыт с тем, чтобы воссоздать контекст (условия решения задачи): экологи - люди, профессионально стремящиеся сохранить и приумножить природные богатства; вероятно, они захотят собраться там, где природа в опасности, или в регионе, где можно показать пример успешного решения экологических проблем. Каждый из них выберет конкретное место, откуда он, и конкретную организацию, в рамках которой он работает. В зависимости от места встречи, участники обсудят, в какие сроки состоится конференция.

На первый план проблемности в деятельности выходят процессы познавательной деятельности, призванные преодолеть хаос и неопределенность плана научения (план

обучающегося) для обучающего. Неопределенность выражается, в частности, в том, что обучающий может только строить гипотезы относительно мотивов, потребностей, жизненного и познавательного опыта обучающихся, их стратегий действия, путей усвоения, способов научения. Они часто неосознаваемы и для самого обучающегося и проявляются лишь в деятельности. План обучения (план учителя) вводит определенность, порядок в поле научения целями, содержанием, способами обучения, которые преобразуются в порядки субъектов научения, имеющие индивидуальный характер. В то же время новый порядок сменяется новым хаосом при введении нового содержания. Пока поступает новый материал, можно говорить о стабилизации навыков, а не о полном усвоении, что связано с «раскачиванием» весов «порядок - хаос»: глагол «être» впервые появляется как глагол-связка в предложениях «Je suis journaliste/Il est de Naples/Vous êtes gentils, etc.»; с активизацией глагола avoir употребление être затрудняется: в новом контексте, создаваемом сосуществованием двух фундаментальных смысловых полей, он испытывает конкуренцию других единиц и становится в этом качестве новой речевой единицей.

Новизна языковой конструкции или речевого явления (восприятие данной единицы как нового) имеет место в 3 случаях: 1) единица впервые появилась в активизации; 2) единица прошла первоначальную активизацию, но появилась в столкновении с новым речевым явлением; 3) единица прошла первоначальную активизацию, но появилась в столкновении с другой ранее активизированной единицей. В любом случае отражается закономерность, что достаточно добавить какой-либо элемент, как речевой фрагмент нуждается в активизации. Создающие смысловую ткань текста элементы присутствуют в нем не линейно, но переплетаясь и накладываясь друг на друга. Они воспринимаются целиком на неосознаваемом уровне, где и опознаются каждым обучающимся по-своему.

Технологии проблемного обучения требуют от субъектов образовательного процесса ставить вопросы, определять область нового, оперировать своим опытом. Эти умения составляют важный круг общих компетенций. Поэтому использование проблемности как образовательной технологии очень востребовано современным образованием. Трудность, однако, состоит в том, чтобы активизировать умение ставить вопросы. Ибо только из вопросов рождаются смыслы. Там, где нет вопросов, не появляются смыслы. Это мысль М.М. Бахтина. И она зрит в корень.

Технологии проектной деятельности нацеливают обучающихся на приобретение деятельностных умений и знаний на основе реальной жизненной практики. Важно то, что организуемая деятельность приводит к реальному, осязаемому практическому результату и в том числе освоению способов деятельности, в данном случае, речевых умений. В

основе проекта лежит проблема или реализация идеи. Поиск/определение проблемы или идеи осуществляется непременно с участием учащихся. Это должна быть их проблема, их идея. В этом личностная сторона деятельности.

Какие технологии используются для определения проблемы как предмета деятельности? Это составление анкет и анкетирование, составление вопросников и проведение опросов, работа в фокус-группах, дискуссии, беседы, интервью, мозговой штурм.

Покажем, как это работает при обучении языку, на примере фокус-группы. Фокус-группа определяется в социологии как метод социологического исследования, организованный в несколько этапов исследовательской командой. У каждого члена команды свои обязанности: модератор проводит беседу, стенографист фиксирует, ассистенты помогают проводить работу в микрогруппах. Основным назначением метода фокус-групп является описание явления. Для проведения фокус-группы преподаватель составляет ее сценарий: приветствие респондентам, цели исследования, объяснение основных правил участия и написание вводных вопросов, позволяющих создать раскованную и свободную атмосферу. Выбирается пространственное расположение участников дискуссии вокруг стола, имеющего круглую или овальную форму. От модератора требуются особые знания и навыки: высокая коммуникативность, умение слушать, не навязывая свою точку зрения респондентам, наличие чувства юмора, знание психологии малой группы и умение ею управлять; умение быть эмоциональным и увлекательным собеседником, сопереживать высказываниям участников, быть самокритичным, любознательным, не косноязычным и динамичным. Для этого проводится специальная работа на умение сопереживать, уметь слушать. Для французской речевой среды это тренировка характерного для нее «эха» с интонацией сопереживания: *Qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ? – Ce qui m'intéresse, c'est les voyages. – Ah, les voyages, ça vous intéresse !...*

Фокус-группа имеет ролевой характер и проводится в несколько этапов:

1. Подготовка фокус-группы: проведение подготовительных анкет, интервью, определение вопросов, выносимых на фокус-группу, подготовка плана проведения фокус-группы, определение состава исследовательской команды, места и времени проведения.

2. Проведение фокус-группы. Приветствие и постановка проблемы модератором. Предложение высказаться в соответствии со своим желанием и выслушать другие высказывания в соответствии с правилом принятия любых высказываний, безоценочного и доброжелательного слушания. Стенографисты фиксируют все высказывания на доске или листах ватмана, чтобы всем было видно. Ассистенты работают в микрогруппах,

отслеживают ход обсуждения, управляют им и следят за правилами проведения обсуждения в микрогруппах и за временем, отведенным на это.

3. Контент-анализ речевых высказываний. Он заключается в обобщении высказываний по смысловым группам. Эта работа проводится в микрогруппах. Она позволяет сформировать «поля интереса» обучающихся как смысловые фокусы высказываний.

4. Выявление проектной идеи, составление проекта, принятие на себя обязательств по поводу выполнения проекта.

Важно обратить внимание на последовательность реализации в деятельностных технологиях двуплановости обучения, где в план учителя входит организация и управление образовательным процессом, в то время как план ученика есть не что иное, как коммуникация, решение проблемных задач, участие в реализации проектной идеи. Деятельность позволяет ученику находить собственные способы действия и, как следствие, укреплять доверие к себе и другому, развивать партнерство, умение слушать и принимать другую точку зрения. Принимать другую точку зрения, другое высказывание вовсе не означает соглашаться. Это значит принимать сам факт существования другой точки зрения и искать пути совместных решений.

Информационные технологии

Телекоммуникации все шире проникли в современную жизнь и стали повседневной реальностью. Необъятные образовательные ресурсы представлены в информационном образовательном пространстве. Оно включает в себя ресурсы Интернета, его технических и технологических средств, компьютерных телекоммуникационных сетей и средств мультимедиа. Возможности Интернет и мультимедиа позволяют учащимся черпать знания из всевозможных мультимедийных энциклопедий и крупнейших мировых библиотек. Благодаря компьютеру предоставляется возможность установить непосредственную связь ученика с любым человеком планеты для получения необходимой информации и просто для человеческого общения. Это является особенно актуальным при изучении иностранных языков: можно общаться с носителями языка и нарабатывать свои речевые умения.

Современные компьютерные технологии являются составной частью информационного образовательного пространства. Они носят название информационных технологий обучения и интегрируют аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализуют интерактивный диалог пользователя с системой и

разнообразии форм самостоятельной деятельности по обработке информации в информационном пространстве.

Обучение в информационно-коммуникационной среде представляет собой абсолютно новую парадигму образования, которая опирается на функциональную эффективность ИКТ, формирует культуру и формируется на основе «особой» культуры обучения. Практически изменяется роль преподавателя, который должен осваивать менеджерские функции.

Принципиальным отличием телекоммуникационного межличностного общения от живого общения является его опосредованный характер. Материальным оружием, опосредующим межличностное взаимодействие, здесь выступают компьютер и технические средства связи. Опосредованность телекоммуникационного межличностного общения проявляется в том, что 1) для вхождения в связь, передачи и приема сообщений необходимо звено <человек - компьютер>, у которого есть своя логика взаимодействия; 2) преобладают иные, по сравнению с привычными, формы представления информации (в основном это текстовая и графическая формы представления); 3) существует временная отсроченность процесса обмена сообщениями (получение ответа на переданное сообщение происходит со значительной временной задержкой по сравнению с живым общением).

Использование информационно-компьютерных технологий требует освоения технических средств, работа на которых обеспечивается ими, и знания их методического потенциала. Что касается умения работать на компьютере, то это необходимость для каждого, кто включен в информационные потоки (в первую очередь это касается системы образования). Кратко представим методические возможности информационно-компьютерных технологий.¹

Персональный **обмен мгновенными сообщениями** (on-line) посредством электронной почты, чатов и программы Миранда АйСиКью (Miranda ICQ). Основное внимание уделяется использованию фраз повседневного общения, этикетных формул, лексических эквивалентов. Материал, пройденный на занятиях, становится активным после целенаправленного и многократного его использования в общении с носителями языка, одноклассниками, учителем и другими учениками. Сама структура работы чатов, форумов, программ обмена мгновенными сообщениями позволяет участникам общения использовать одну и ту же конструкцию, фразу, речевой образец столько раз и по отношению к стольким объектам общения, сколько того пожелает ученик. При этом сами

¹ В данном изложении мы будем опираться на диссертационное исследование А.И.Наумова «Дидактические условия приобщения учащихся старших классов к информационному пространству как образовательному (на примере обучения английскому языку)», выполненное под нашим руководством (2006 г.).

ситуации общения, по причине своей разнородности, заставляют ученика видоизменять начальную форму отрабатываемой конструкции в плане используемого времени, падежа, числа, менять контекстное окружение конструкции и т.д.

Обмен опосредованными **личными сообщениями off-line**. Обмен электронной почтой между учащимися на произвольную тему. Цель - формирование умений построения монологических высказываний на изучаемом языке, навыков логически правильно строить письменную речь на произвольную тему, используя ранее усвоенный лексический запас (разговорных клише, идиом и т.п.). Помимо этого, данный вид заданий способствует формированию навыков написания эссе и понимания аутентичных текстов.

Глобальный класс (письменная монологическая и диалогическая речь, переписка). Цель - переписка на заданные темы, обмен электронной почтой между группами учащихся при обсуждении одной и той же темы. Участники дают другу советы, какой информацией воспользоваться, какие сайты посетить. По речевой характеристике письма можно разделить на монологические (сообщение, описание, рассказ, рассуждение) и диалогические (интервью, обмен мнениями и т.д.).

Электронные встречи (аудирование, устная речь). Обмен электронной почтой между группами учащихся, собранных по интересу, дополняется общением в реальном времени посредством тематических чатов, Миранда АйСиКью (Miranda ICQ) дополняется индивидуальным общением в частных виртуальных комнатах общения, а также с использованием программы Майкрософт НетМитинг (Microsoft NetMeeting) и других, предназначенных для аудиообщения (Speak Freely, Netscape CoolTalk, Internet Phone, WebPhone). Цель - речевая практика: понимание иноязычной речи на слух, продуцирование иноязычной речи, умение вести диалог на языке. Актуализация навыков диалогической речи через многократное, целенаправленное употребление языкового (словарного и грамматического) материала по школьной программе. С помощью веб-камер представляется возможность «вживую» видеть лицо собеседника, находящегося за тысячи километров. Все это приближает виртуальное общение к реальному, где есть мимика, жесты, телодвижения и другие невербальные знаки общения. Программа Microsoft NetMeeting предлагает воспользоваться не только голосовыми возможностями, но и текстовыми — например, благодаря функции “Разговор” обмениваться сообщениями, вводимыми с клавиатуры. Преимуществом “Разговора” над голосом является возможность общения практически неограниченного числа собеседников, тогда как в голосовой конференции участвуют только двое. Можно рисовать на общей “Доске”. Данный тип технологий способствует достижению целей аудирования: 1) научить учащихся понимать смысл однократного высказывания; 2) научить выделять главное в

потоке информации;3) научить учащихся распознавать отдельные речевые образцы и сочетания слов в потоке речи; 4) развивать слуховую память учащихся; 5) развивать слуховую реакцию.

Электронное on-line обучение (лексико-грамматические упражнения тренировочного и тестового характера). Цель – проверка уровня овладения иноязычной речевой деятельностью и формирования навыков устной и письменной речи. Образовательные ресурсы Интернет различных профилей служат источниками информации для учащихся, желающих познакомиться со специальными темами в интерактивном режиме. В сети доступны аутентичные тексты повседневной жизни: расписания поездов и самолетов, меню ресторанов, театральные, кино- и телепрограммы, сообщения о погоде, всевозможная реклама, планы городов и прочее. У учащихся есть реальная возможность познакомиться с содержанием свежих газет и журналов, а также аудио- и видеоматериалы. На сайтах представлены on-line курсы языков ов по основным разделам грамматики, интерактивные on-line тесты.

Электронное off-line обучение (компьютерные программы обучения языку, мультимедиа-учебники). Цель – формирование речевых навыков, знаний по грамматике и лексике.

Ролевые игры. Цель – повысить уровень владения речевыми навыками разговорной диалогической и монологической речи. Участники общаются друг с другом, играя определенную роль. Наиболее популярные ролевые игры: сыщик – свидетели - подозреваемые, депутат - избиратели, преподаватель - студенты, члены семьи, инопланетяне-земляне. Благодаря огромному мотивационному потенциалу, заложенному в самой сути ролевых игр, отработка лексических единиц и формирование речевых навыков проходит быстро и непринужденно. Такой вид занятий обеспечивает возможность :

- вовлечения в активный познавательный процесс каждого учащегося, применения им не только полученных знаний по языку на практике, но и четкого осознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;
- работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя определенные коммуникативные умения; возможность широкого общения с ровесниками своей страны и других стран мира;
- свободного доступа к необходимой информации в информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, аргументированного мнения по той или иной проблеме.

Информационный обмен. Цель – активизация и актуализация словарного запаса и коммуникативных навыков. Пополнение словарного запаса осуществляется через обмен между собой теми интересными лексическими и грамматическими конструкциями, с которыми учащиеся столкнулись при общении или нашли в аутентичных источниках в сети. Часть диалога, текста, письма, ролевой игры и т.д. может быть скопирована одним учеником и разослана другому/им и за несколько секунд может стать достоянием всей группы. А так как этот процесс обратный, такой информационный обмен принимает большие масштабы и весьма полезен для ознакомления с новым материалом. Простейшие типы таких заданий привлекают учащихся к электронной подготовке обзоров, сбору данных, анализу результатов, отчету о том, что было обнаружено.

Создание и использование базы данных. Цель – создание общей базы данных материалов для двустороннего (продуктивного и рецептивного) усвоения по изучению разговорному языку и дальнейшее использование ее содержания при выполнении других заданий. Выполнение данного задания так же направлено на развитие разнообразных навыков и умений:

- быстрое чтение больших информационных блоков и извлечение необходимой информации;
- поиск основных идей, определение приоритетов;
- критическое осмысление фактов и различных точек зрения;
- структурирование информации для подготовки отчетов и презентаций;
- усвоение стилистических приемов в устной и письменной речи;
- коммуникативные навыки.

Телекоммуникационные экскурсии. Цель - совершенствовать практические навыки владения лексикой путём привлечения дополнительного материала через визуальное знакомство с жизнью стран изучаемого языка на виртуальных экскурсиях и общение с виртуальными экскурсантами. Оно призвано развивать навыки восприятия письменной речи, поискового чтения с целью извлечения конкретной информации и чтения с полным пониманием прочитанного, развивать ассоциативную память, внимание и быструю реакцию. Учащиеся имеют возможность увидеть на экране своих мониторов, что происходит на улицах страны изучаемого языка в реальном времени при помощи веб-камер, подключенных к сети Интернет. В реальном времени они видят, что происходит на улицах Англии, как люди спускаются в метро в Америке, покупают газеты в Австралии, идут на концерт в Новой Зеландии и т.д. Несомненно, это является прекрасным мотивом обсудить увиденное: люди, погода, афиша, мода, город. Некоторые ресурсы сети имеют

возможность обсуждать транслируемое изображение на этом же самом сайте с теми, кто одновременно видит то же самое.

Использование информационных технологий требует приобщения обучающихся к информационному пространству как образовательному, овладение техническими возможностями, чтобы пользоваться сетевыми ресурсами. Тогда он становится полноправным участником данной коммуникационной среды.

Компьютерное обучение несет в себе огромный *мотивационный потенциал*. Он гарантирует *конфиденциальность*. Компьютер обеспечивает большую степень интерактивности обучения, чем работа в классе. Это обеспечивается постоянной и прямой реакцией машины на ответы учащегося в ходе выполнения упражнения. Поскольку ученики сами определяют темп работы, компьютерное обучение как нельзя лучше соответствует принципам индивидуального обучения. Учащиеся могут допускать любое количество ошибок, не испытывая при этом терпение компьютера, и тратят время только на исправление, анализ собственных ошибок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя в заключение те вопросы, что прорабатываются в учебном пособии, следует еще раз отметить, что лингводидактика как область научного знания наследует методике обучения языку, но на новом этапе своего развития. Он связан, прежде всего, с тем, что в центр образовательного процесса вышел учащийся как субъект обучения, что соответственно меняет фокусы участия всех дисциплин, участвующих в разработке данной прикладной области – лингвистики, дидактики, психологии и др.



Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н.. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – Спб: «Златоуст», 1999.
2. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества /Сост. С.Г. Бочаров. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Изд.дом «Удмуртский университет», 2000.
5. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения. - Ижевск, 2001.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд.Корп. “Логос”, 1999.
8. Ильин Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный подход. Монография. – М.: Исслед.центр проблем качества подгот.специалистов, 1999. – 51 с.
9. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. - М.: “МНПИ”, 1999.
10. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. - М.: Русский язык, 1992.
11. Китайгородская Г.А. Основные положения метода активизации возможностей личности и коллектива. – В кн.: Дуно эше. Книга для учителя к уч.пос. по удмуртскому языку для учащихся ст.классов общеобр.шк.: интенсивный курс. – Ижевск, 2000, с.4-28.
12. Методика обучения русскому языку как иностранному: Хрестоматия / Составитель Щукин А. Н. — Воронеж, 1998.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат – М., 2000.
14. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. 5-11 классы // Программа образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000.
15. Полат Е. С. Новые педагогические технологии. — М., 1997.
16. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб.пособие для высш.учеб.заведений/ [Г.М.Васильева и др.]; под ред. И.П.Лысаковой. – М., 2004.

17. Шамов А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи/Монография. – Нижний Новгород, 2003.
18. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. — Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995.

Задания

1. На материале художественного произведения, прочитанного по Вашему выбору, выявить 1) позитивное в действиях персонажей, даже если они действуют с точки зрения обычного читателя неразумно; 2) предложить пути, чтобы разрешить недоразумения или конфликт в отношениях между персонажами.
2. Выбрать из суждений, которые приведены дальше, три самых важных с Вашей точки зрения суждения и расположить их по степени убывания: *уметь слушать – уметь уважать – не навязывать свою точку зрения – думать – у каждого свой взгляд – уметь отвечать, не доставляя дискомфорт – принять – быть самим собой – иметь опыт общения*. Какие аргументы Вы хотели бы привести, чтобы обосновать выбор?
3. Пронаблюдать 2-3 ситуации, когда Вас не слушают или не слышат. Описать эти ситуации: возраст собеседников, предмет разговора, интенции, стратегии воздействия. Проанализировать 1) свое состояние, 2) насколько ясно Вы обнаружили свое коммуникативное намерение; 3) насколько точно обозначили предмет высказывания; 4) интересен ли предмет Вашего высказывания для собеседника; 5) другое.
4. Основатель гуманистической психологии Карл Роджерс сделал следующие открытия, работая в тесном контакте с людьми: *быть самим собой, разрешить себе быть самим собой; я обогащаюсь, когда позволяю себе понимать другого; доверять себе, своим переживаниям; руководствоваться своими оценками; факты дружелюбны; принять Другого*. Раскройте каждое из этих открытий: о чем они Вам говорят? Письменно.
5. Предложите решение следующей ситуации с точки зрения соблюдения партнерского типа отношений: 1) Ваш собеседник говорит: *Чайковский написал «Бранденбургские ворота»*. 2) Учащийся говорит: *Орлеан – столица Франции*.
6. Прочитать новеллу Тэффи «Дураки»

Тэффи (Н. А. Лохвицкая) ДУРАКИ

На первый взгляд кажется, будто все понимают, что такое дурак и почему дурак чем дурее, тем круглее.

Однако, если прислушаешься и приглядишься - поймешь, как часто люди ошибаются, принимая за дурака самого обыкновенного глупого или бестолкового человека.

- Вот дурак, - говорят люди. - Вечно у него пустяки в голове!
Они думают, что у дурака бывают когда-нибудь пустяки в голове!

В том-то и дело, что настоящий круглый дурак распознается, прежде всего, по своей величайшей и непоколебимейшей серьезности. Самый умный человек может быть ветреным и поступать необдуманно - дурак постоянно все обсуждает; обсудив, поступает соответственно и, поступив, знает, почему он сделал именно так, а не иначе.

Если вы сочтете дураком человека, поступающего безрассудно, вы сделаете такую ошибку, за которую вам потом всю жизнь будет совестно.

Дурак всегда рассуждает.

Простой человек, умный или глупый - безразлично, скажет:

- Погода сегодня скверная - ну да все равно, пойду погуляю.

А дурак рассудит:

- Погода скверная, но я пойду погулять, а почему я пойду? А потому, что дома сидеть весь день вредно. А почему вредно? А просто потому, что вредно.

Дурак не выносит никаких шероховатостей мысли, никаких невыясненных вопросов, никаких нерешенных проблем. Он давно уже все решил, понял и все знает. Он - человек рассудительный и в каждом вопросе сведет концы с концами и каждую мысль закруглит.

При встрече с настоящим дураком человека охватывает какое-то мистическое отчаяние. Потому что дурак - это зародыш конца мира. Человечество ищет, ставит вопросы, идет вперед, и это во всем: и в науке, и в искусстве, и в жизни, а дурак и вопроса-то никакого не видит.

- Что такое? Какие там вопросы?

Сам он давно уже на все ответил и закруглился. В рассуждениях и в закруглениях дураку служат опорой три аксиомы и один постулат. Аксиомы:

1) Здоровье дороже всего.

2) Были бы деньги.

3) С какой стати?

Постулат:

Так уж надо.

Где не помогают первые, там всегда вывезет последний.

Дураки обыкновенно хорошо устроиваются в жизни. От постоянного рассуждения лицо у них приобретает с годами глубокое и вдумчивое выражение. Они любят отпустить большую бороду, работают усердно, пишут красивым почерком.

- Солидный человек. Не вертопрах, - говорят о дураке. - Только что-то в нем такое... Слишком серьезен, что ли?

Убедясь на практике, что вся мудрость земли им постигнута, дурак принимает на себя хлопотливую и неблагодарную обязанность - учить других. Никто так много и усердно не советует, как дурак. И это от всей души, потому что, приходя в соприкосновение с людьми, он все время находится в состоянии тяжелого недоумения:

- Чего они все путают, мечутся, суеются, когда все так ясно и кругло? Видно, не понимают; нужно им объяснить.

- Что такое? О чем вы говорите? Жена застрелилась? Ну, так это же глупо с ее стороны. Если бы пуля, не дай бог, попала ей в глаз, она могла повредить себе зрение. Боже упаси! Здоровье дороже всего!

- Ваш брат помешался от несчастной любви? Он меня прямо удивляет. Я бы ни за что не помешался. С какой стати? Были бы деньги!

Один лично мне знакомый дурак, самой совершенной, будто по циркулю выведенной, круглой формы, специализировался исключительно в вопросах семейной жизни.

- Каждый человек должен жениться. А почему? А потому, что нужно оставить после себя потомство. А почему нужно потомство? А так уж нужно. И все должны жениться на немках.

- Почему же на немках? - спрашивали у него.

- Да так уж нужно.

- Да ведь эдак, пожалуй, и немок на всех не хватит.

- Тогда дурак обижался.

- Конечно, все можно обратить в смешную сторону.

Дурак этот жил постоянно в Петербурге, и жена его решила отдать своих дочек в один из петербургских институтов. Дурак воспротивился:

- Гораздо лучше отдать их в Москву. А почему? А потому что их там очень удобно будет навещать. Сел вечером в вагон, поехал, утром приехал и навестил. А в Петербурге когда еще соберешься!

В обществе дураки - народ удобный. Они знают, что барышням нужно делать комплименты, хозяйке нужно сказать: "А вы все хлопчете", - и, кроме того, никаких неожиданностей дурак вам не преподнесет.

- Я люблю Шаляпина, - ведет дурак светский разговор. А почему? А потому, что он хорошо поет. А почему хорошо поет? Потому, что у него талант! А почему у него талант? Просто потому, что он талантлив.

Все так кругло, хорошо, удобно. Ни сучка ни задоринки. Подхлестнешь, и покатится.

Дураки часто делают карьеру, и врагов у них нет.

Они признаются всеми за дельных и серьезных людей.

Иногда дурак и веселится. Но, конечно, в положенное время и в надлежащем месте. Где-нибудь на именинах.

Веселье его заключается в том, что он деловито расскажет какой-нибудь анекдот и тут же объяснит, почему это смешно.

Но он не любит веселиться. Это его роняет в собственных глазах.

Все поведение дурака, как и его наружность, так степенно, серьезно и представительно, что его всюду принимают с почетом. Его охотно выбирают в председатели разных обществ, в представители каких-нибудь интересов. Потому что дурак приличен. Вся душа дурака словно облизана широким коровьим языком. Кругло, гладко. Нигде не зацепит.

Дурак глубоко презирает то, чего не знает. Искренно презирает.

- Это чьи стихи сейчас читали?

- Бальмонта.

- Бальмонта? Не знаю. Не слышал такого. Вот Лермонтова читал. А Бальмонта никакого не знаю.

Чувствуется, что виноват Бальмонт, что дурак его не знает.

- Ницше? Не знаю. Я Ницше не читал!

И опять таким тоном, что делается стыдно за Ницше.

Большинство дураков читает мало. Но есть особая разновидность, которая всю жизнь учится. Это - дураки набитые.

Название это, впрочем, очень неправильное, потому что в дураке, сколько он себя ни набивает, мало что удерживается. Все, что он всасывает глазами, вываливается у него из затылка.

Дураки любят считать себя большими оригиналами и говорят:

- По-моему, музыка иногда очень приятна. Я вообще большой чудак! Чем культурнее страна, чем спокойнее и обеспеченнее жизнь нации,

тем круглее и совершеннее форма ее дураков.

И часто надолго остается нерушим круг, сомкнутый дураком в философии, или в математике, или в политике, или в искусстве, пока не почувствует кто-нибудь:

- О, как жутко! О, как кругла стала жизнь!

И прорвет круг.

Выполнить следующие задания: а) высказать первое впечатление о прочитанной новелле (письменно); б) выявить значения, в которых употребляется слово «дурак» (семасиологический анализ); в) установить денотативное и сигнификативное значения слова; г) сравнить с толкованием слова «дурак» в Академическом словаре русского языка; д) переписать текст, заменив слово «дурак» на слово «умный»; е) показать западному европейцу, владеющему русским языком, но не понимающему, над чем вы смеялись, почему рассказ смешной.

7. В качестве содержания обучения Н.Д.Гальскова дает следующие элементы: сферы коммуникативной деятельности, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы); языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования ими; комплекс специальных (речевых) умений; система знаний национально-культурных особенностей и реалий, минимум этикетно-узуальных форм речи и умений; учебные и компенсирующие умения; рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями (Гальскова 2000, с.82-83). Следует распределить эти элементы по следующим рубрикам: а) социальное пространство; б) человек во взаимодействии; в) деятельность; г) продукт речевой деятельности; д) продукт опыта деятельности; е) продукт познавательной деятельности; з) другое.

8. Сфера образования пользуется рядом сложных терминов, использующих слово «технология»: *педагогическая технология, технология обучения, образовательная технология*. Что входит в сферу действия термина «технология»? Ниже приводится группа определений. Провести контент-анализ определений и выявить классы определений в соответствии с выделенными категориями значений: *систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса... путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы...; способ реализации содержания... представляет собой систему форм, методов и средств ..., обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей...; совокупность структур .. заведений, организационных мероприятий, методов, системных средств и психологических*

установок; знаний, умений и навыков, ...; строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех действий; описание ... процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату; целостный процесс постановки целей, алгоритмизация деятельности...; комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний...; система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач ..., сама деятельность представлена процедурно, ...; научно обоснованный профессиональный выбор операционного ...; научно обоснованное предписание эффективного осуществления ... процесса.

9. Провести группой разработку проектной идеи «Национальное достояние» для своего региона, города, поселка.

10. Какие компетенции находились в поле формирования или развития в данном учебном пособии? Отметить в таблице, приводимой ниже, указав степень проработки (низкий уровень, средний, высокий).

№№ п/п	Название компетенции	уровень		
		высокий	средний	низкий
Базовые компетенции широкого профиля				
1	умение работать в группе			
2	умение работать автономно			
3	умение делать обобщение и синтез научных положений, в том числе в междисциплинарных областях			
4	способность общаться адекватно ситуации общения в данной культурой среде: умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное решение относительно речевого поведения			
5	умение классифицировать исследовательские и научные данные			
6	умение добывать информацию, создавать базы данных			
7	умение пополнять свои фоновые знания и расширять общекультурный тезаурус специалиста			
8	умение взаимодействовать с рынком труда			
9	умение вступать в переговоры с другими людьми (разного возраста, общественного положения и уровня образованности) в целях соблюдения баланса интересов и достижения результата в совместной			

	деятельности			
10	умение уважать другого человека в совместной деятельности в общественно-производственной и общественно-коммуникативной сферах			
Специальные компетенции филолога				
1	умение понимать паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения в разнокультурной среде владеть техниками наблюдения и самонаблюдениями за речевым поведением коммуникантов			
2	умение делать лингвистический анализ устных и письменных текстов (выявление текстовой структуры, средств связности, основной и дополнительной предикации, темпоральной организации, дейктических элементов, стилевых регистров)			
3	умение делать литературоведческий анализ художественных текстов			
4	владение техниками анализа языковых явлений, связанных с изучением фонологической системы, грамматических категорий, лексической системы, семантики языковых единиц			
5	умение синтезировать исследовательский материал			
6	умение перерабатывать информацию в соответствии с определенной целевой установкой			
7	умение предъявлять требуемую базу данных, создавать тексты в соответствии с заказом потребителя информации			
8	умение делать экспертизу текстов с точки зрения соответствия его жанровой принадлежности, характеристики его воздействия			
9	умение организовать и управлять обучением языку и литературе в конкретных условиях обучения			
10	умение разрабатывать учебные материалы с учетом конкретных условий обучения			
11	умение управлять информационными потоками во время обучения			
12	умение работать со словарями, справочной литературой, компьютерными и мультимедийными базами данных			
13	умение использовать компьютерные и аудиовизуальные средства обучения			
14	владение разнообразными технологиями обучения: лично-деятельностными, лично-ориентированными, коммуникативными, информационными			

Дополнить список компетенций.

Глоссарий

Гипотеза – предположение, суждение о вероятном следствии из данных условий

Деятельность – способ активного отношения субъекта (человека) к миру, направленное на его целесообразное изменение и преобразование.

Диагностирование – процедура индивидуального, группового или коллективного изучения педагогического опыта с целью выявления затруднений и потребностей обучающихся/субъектов обучения

Дидактика – теория образования и обучения, отрасль педагогики. Вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объём и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся.

Дисциплина – область научных знаний, учебный предмет

Европейский языковой портфель – личный документ субъекта образования, в котором отражены его компетенции в области изучения неродных языков, определяющие уровень владения им каждого из этих языков, история изучения им данных языков, его языковая биография.

Знания – результат процесса познания деятельности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий; вырабатываются в ходе деятельности и объединении их на основе общности существенных черт.

Инновация – процесс создания, освоения и практической реализации педагогических научно-технических достижений.

Инструкция – наставление, предписание, установка о порядке выполнения какой-либо работы.

Информатизация образования – внедрение в образовательный процесс информационных (компьютерных) технологий.

Информационная компетенция – совокупность умений и навыков человека, формируемых с помощью современных технических средств (телевизор, компьютер, телефон) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет) по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и в окружающем мире: осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, обработку, сохранение и передачу необходимой информации.

Исследование - рассмотрение чего-либо с целью познания, выяснения чего-либо

Квалификация – подтвержденная в установленном порядке (сертифицированная) совокупность специальных и ключевых компетенций, необходимых для выполнения определенного круга профессиональных (должностных) обязанностей.

Коммуникативность процесса обучения языку – свойство процесса обучения быть близким к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной).

Коммуникация – общение.

Компетентность – совокупность компетенций.

Компетенция – качество субъекта, заключающееся в умении делать и знании способов осуществления деятельности.

Ключевые (базовые) компетенции – 1) политические и социальные (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем); 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий); 3) компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке; 4) компетенции, связанные с жизнью в информационном обществе (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации СМИ и рекламе); 5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессионального самосовершенствования.

Коммуникативная компетенция включает компоненты: 1) знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т.д.; 2) коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с людьми); 3) способность к эмпатии (умение переживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом); 4) способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие меж субъектных отношений); 5) культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Концепция – система идей, взглядов, на предмет явление, способ их понимания, трактовки, определяющая характер познавательной и практической деятельности.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификации чего-либо, мерило оценки.

Культура – среда, созданная или обустроенная сообществом людей, в которой они живут и взаимодействуют.

Лингвокультурология – область знания, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании с целью выявления своеобразия национальной языковой картины мира.

Лингвострановедение - область знания о реалиях страны изучаемого языка и способах их выражения в языке, лексических и фразеологических, с целью выявления языковых средств национально-культурного обихода и определения методов обучения учащихся лингвострановедческому материалу.

Метод – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности; система приемов в какой-либо деятельности.

Метод обучения – способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом.

Методика – совокупность способов, приемов, средств целесообразного проведения какой-либо работы.

Обобщение – один из процессов познания, состоящий в мысленном выделении признаков предметов (явлений).

Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков в ходе организованного обучения; уровень умственного развития личности и ее профессиональной квалификации.

Образованность – грамотность, доведенная до общественно-необходимого и личностно-необходимого минимума.

Опыт – результат взаимодействия человека с объективным миром, включает формы и результаты практической деятельности общества, трудовые приемы и навыки, открытие в практике законов человеческой деятельности и развития объективного мира.

Проблемная ситуация определяется как ситуация, где имеет место познавательное затруднение, для преодоления которой обучающиеся должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия.

Программа – деятельность, ориентированная на будущее управленческое знание, определяющее принцип связи концептуально заданных стратегических целей, условий и способов их достижения, форм организации предстоящей работы в исторически и социально конкретной ситуации.

Продуктивность - получение устойчивых результатов деятельности.

Профиль обучающегося – совокупность умений, которыми владеет обучающийся в данной области знания.

Процесс – совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Система – совокупность элементов, взаимосвязанных между собой и образующих определенную целостность.

Стандарт – образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов, как нормативно-технический документ стандарт устанавливает комплект норм, правил, требований к объекту стандартизации и утверждается соответствующей инстанцией.

Субъект – источник активности, направленный на объект.

Субъектность – свойство индивида быть субъектом своей деятельности, желания, познания, речи, жизни.

Тезаурус – словарь, отражающий семантические связи между смысловыми элементами данного языка.

Технология – последовательность применения способов осуществления деятельности субъектом деятельности для достижения результата.

Уровень владения языком – степень владения видами речевой деятельности в соответствии со шкалой из 6 уровней, используемых в европейском языковом портфеле: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Пороговый уровень обучения – это уровень B1.

Эмпатия – свойство сопереживания, проявляемое человеком в его отношениях с другим.

Языковой портфель – см. **Европейский языковой портфель**.

Приложения

Приложение 1

Общеввропейские компетенции Европейского языкового портфеля

ПОНИМАНИЕ

Аудирование

A1

Я могу понимать знакомые слова и ходовые выражения, касающиеся меня самого, моей семьи и конкретного непосредственного окружения, если со мной говорят медленно и отчетливо.

A2

Я могу понимать достаточно употребительные слова и выражения, касающиеся меня и окружающего меня мира (например, меня самого, семьи, покупок, близкого окружения, работы). Я могу в общих чертах схватить содержание кратких объявлений и простых сообщений.

B1

Я могу понимать основные мысли, сформулированные ясно и с соблюдением литературной нормы, касающиеся бытовых тем – работы, школы, досуга и т. д. Я понимаю большинство информационных радио- и телепередач, а также программы, связанные с моими личными или профессиональными интересами, если речь достаточно медленная и четкая.

B2

Я могу понять достаточно сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме. Я понимаю почти все программы новостей и содержание художественных фильмов, если их герои говорят на литературном языке.

C1

Я могу понимать развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Я почти свободно понимаю различные телепрограммы и фильмы.

C2

Я свободно понимаю устную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю говорящих в быстром темпе, если есть возможность привыкнуть к его индивидуальным особенностям произношения.

ПОНИМАНИЕ

Чтение

A1

Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, каталогах или плакатах.

A2

Я могу понимать очень короткие и простые тексты. Я могу найти конкретную, предсказуемую информацию в простых текстах из повседневной жизни: рекламах, проспектах, меню, расписании. Я понимаю простые письма личного характера.

B1

Я могу понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.

B2

Я могу понять статьи и сообщения по актуальной проблематике, особую позицию автора по изложенному вопросу. Я понимаю язык современной художественной литературы.

C1

Я могу понимать тексты различных жанров, их стилистические особенности. Я понимаю также статьи по специальности и развернутые технические инструкции, даже если они не касаются моей профессиональной деятельности.

C2

Я свободно понимаю тексты любых жанров, в том числе абстрактного содержания, со сложной композицией или языком, в том числе специальную литературу и художественные произведения.

ГОВОРЕНИЕ**Диалог****A1**

Я могу участвовать в диалоге, если мой собеседник медленно повторяет по моей просьбе свои слова или перефразирует свою реплику, а также помогает мне подобрать слова для того, что я хочу сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в пределах изученных тем.

A2

Я умею общаться в простых, типичных ситуациях, требующих прямого обмена информацией в пределах знакомых тем или видов деятельности. Я могу поддерживать короткие разговоры на бытовые темы, но понимаю недостаточно для того, чтобы вести беседу самому.

B1

Я умею общаться в большинстве типичных ситуаций, которые могут быть при поездке в страну изучаемого языка. Я могу без подготовки участвовать в диалогах на интересующую меня тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости).

B2

Я могу без подготовки достаточно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу активно участвовать в дискуссии на знакомую мне тему, обосновывая свою точку зрения.

C1

Я могу без подготовки и бегло выражать свои мысли, без усилий подбирая слова. Моя речь разнообразна, и языковые средства используются в соответствии с ситуацией общения. Я могу точно формулировать свои мысли и активно поддерживать любую беседу.

C2

Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею идиоматикой и разговорными выражениями. Я говорю бегло и могу выразить любые нюансы значения. Если у меня возникают языковые трудности, я могу незаметно для окружающих перефразировать высказывание.

ГОВОРЕНИЕ**Монолог****A1**

Я умею простыми фразами рассказать о месте, где живу, и своих знакомых.

A2

Я могу рассказать о своей семье, разных людях, своей жизни, учебе, работе.

B1

Я рассказываю о своих впечатлениях, планах, используя несложные фразы; кратко излагаю и аргументирую свои взгляды; передаю содержание книг или фильмов, выражая свое отношение.

B2

Я могу понятно и подробно высказаться по широкому кругу интересных мне тем, объясняя свою точку зрения на актуальные проблемы и подробно аргументируя ее.

C1

Я умею понятно и подробно говорить на сложные темы, строить сложные по композиции высказывания, развивать отдельные мысли и делать выводы.

C2

Я говорю свободно и аргументировано, использую языковые средства, соответствующие ситуации общения, так логически строю свою речь, чтобы слушатели отметили наиболее важное.

ПИСЬМО

A1

Я могу писать простые открытки (например, поздравительные), заполнить бланк или зарегистрироваться в гостинице.

A2

Я умею писать простые короткие записки и сообщения, а также личные письма (например, поблагодарить за что-нибудь).

B1

Я могу написать простой, связный текст на знакомые или интересующие меня темы, а также личное письмо, о моих переживаниях и впечатлениях.

B2

Я могу написать подробное сообщение на разные темы, а также доклад, в котором аргументировано изложена моя позиция, отмечены те события и впечатления, которые мне особенно важны.

C1

Я четко и логично выражаю свои мысли на письме, подробно излагаю свои взгляды. Я могу освещать в текстах разного жанра сложные проблемы, акцентируя то, что мне кажется важным. Я владею разными стилями речи.

C2

Я могу логично и ясно выразить свои мысли на письме, используя нужные языковые средства; пишу отчеты, доклады или статьи с четкой структурной, которая помогает адресату запомнить самые важные положения. Я пишу резюме и рецензии на тексты специального характера и художественные.

Приложение 2

Содержание Языкового портфеля учащегося

Языковая биография

Фамилия, имя.

Дата рождения.

Место рождения.

Национальность.

Языки общения в нашей семье: Мой родной язык(и). Родной(ые) язык(и) родителей.

Языки, которые я изучал.

Языки	Когда начали изучать?	Где учили?
-------	-----------------------	------------

Где я учился?

Название учебного заведения	Город, село, деревня и т. д.	страна

Языки, которые изучал в школе.

Язык изучался в качестве: языка межнационального общения, родного, первого иностранного, второго иностранного (перечислите языки).

Период обучения: Указать годы обучения.

Количество часов в неделю: Среднее количество часов в неделю.

Языки	Язык изучается в качестве	Период обучения	Количество часов в неделю

Языки, которые изучал вне школы.

языки	Форма изучения	Период обучения

Пребывание за границей. Где, когда и как долго Вы бывали за границей и что Вы там делали.

Год/продолжительность	страна	город	Цель поездки

Общеввропейские и международные проекты.

тема	Приобретённые знания, навыки

Языки обучения (билингвальное обучение). Какие предметы (например, история, география, биология) преподавались на родном или иностранном языках?

язык	Год обучения	Учебный предмет	Количество часов в нед.

Коммуникативные компетенции

Язык-----

Умения	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Понимание устных сообщений						
Понимание письменных текстов (чтение)						
Диалогическая речь						
Монологическая речь						
Письмо						

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ**Ворожцова Ирина Борисовна****ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Редактор

Компьютерная верстка
Б.Б. Ворожцов

Отпечатано в авторской редакции с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать

Формат 60x84 1/16

Бумага ВХИ

Усл. печ. л.

Уч.-изд.

Заказ №

Тираж 100 экз.

Отпечатано на ризографе в типографии Удмуртского университета

426034 Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 4
Тел. (3412) 755718